

LA PLACE
DE
LA SOCIOLOGIE

DANS
L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS

Thèse principale pour le Doctorat ès Lettres

Présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris

PAR

Frederick William ROMAN

A. B. et A. M. (Yale) et Ph. D. (Berlin)

Collaborateur spécial du Bureau de l'Éducation des États-Unis

PARIS (5°)

MARCEL GIARD

LIBRAIRE-ÉDITEUR

16, rue Soufflot et 12, rue Toullier

1923



LA PLACE
DE LA SOCIOLOGIE
DANS
L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS

LA PLACE
DE
LA SOCIOLOGIE
DANS
L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS

Thèse principale pour le Doctorat ès Lettres

Présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris

PAR

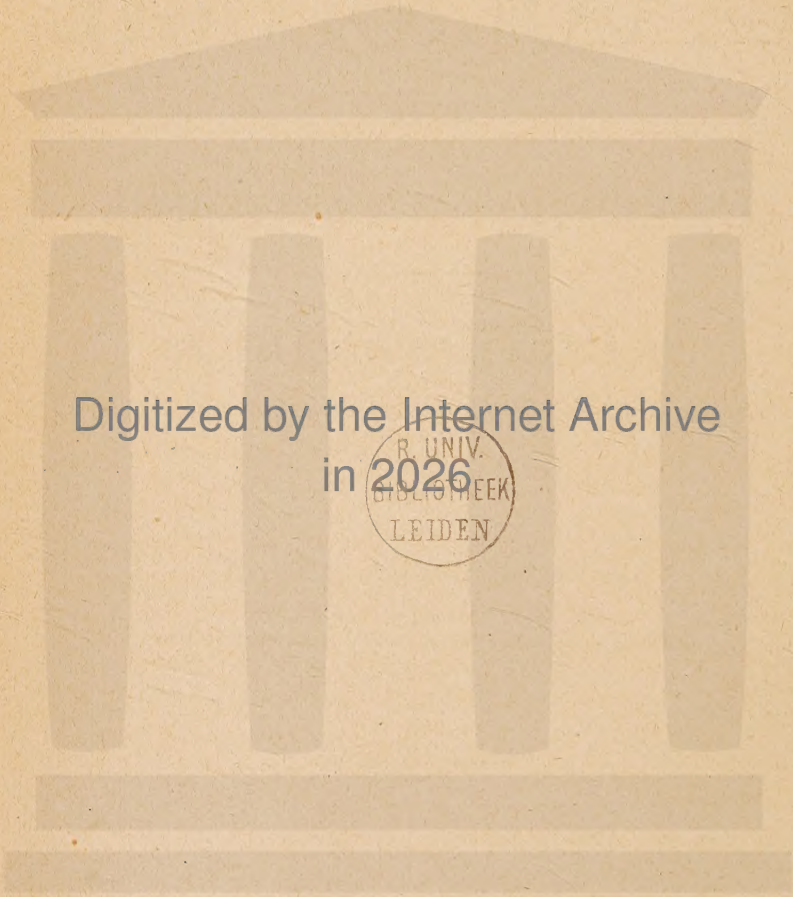
Frederick William ROMAN

A. B. et A. M. (Yale) et Ph. D. (Berlin)

Collaborateur spécial du Bureau de l'Éducation des États-Unis

PARIS (5°)
MARCEL GIARD
LIBRAIRE-ÉDITEUR
16, rue Soufflot et 12, rue Toullier

—
1923



Digitized by the Internet Archive
in 2026



INTRODUCTION

L'influence de la sociologie sur l'éducation s'exerce dans deux directions distinctes. La sociologie a d'abord réagi sur l'enseignement donné dans nos établissements scolaires, en particulier dans les écoles primaires, les High Schools et les écoles normales, et, ensuite, sur le mouvement général de l'éducation sociale.

Les premiers colons américains étaient profondément pénétrés de l'idée que l'éducation est une nécessité. Dès qu'ils eurent débarqué, ils élaborèrent des plans d'écoles et de collèges. Il se créa, dès le début, un mouvement en faveur de l'éducation. Dans les premiers temps, l'éducation subit l'influence très marquée de la religion, et même, aujourd'hui encore, elle est loin d'en être complètement libérée.

La domination que la science exerce sur les forces de la nature a permis la création de l'industrie, du commerce, des transports, des moyens de communication de toute espèce. Ceci a eu pour effet de permettre aux facultés personnelles de se manifester, ce qui est le signe d'une démocratie en progrès. Dans les arts mécaniques, ces mêmes progrès ont contribué à soustraire l'éducation à l'emprise de la religion. Bien plus, les deux mouvements scolaires et religieux ont pris un caractère social de plus en plus accentué. Cette libération a eu pour résultat de dégager les questions politiques, économiques et sociales de tout genre. Pour répondre à ces nouveaux besoins, de nouvelles

branches de la science se sont développées et ont trouvé leur place à l'école.

Le développement du mouvement général en faveur de l'éducation sociale, de la religion et des diverses branches des sciences sociales, a provoqué des réactions et des répercussions. Par exemple, lorsque le mouvement général d'éducation sociale manifesta une certaine indépendance vis-à-vis de la religion, celle-ci en subit le contre-coup. De même, les nouvelles conceptions religieuses ont provoqué et rendu possibles des mouvements en dehors d'elle. L'évolution de la religion aux Etats-Unis a été clairement exposée par M. Henry Bargy, dans son livre *La religion dans la société aux Etats-Unis* : « Le développement des Eglises se fait donc par l'atrophie de leur dogme, et le progrès religieux aux Etats-Unis est le résultat de l'*esprit positif* ; en réduisant le rôle du dogme, qui divise les sectes, il les rapproche. L'évolution qui prépare, en Amérique, l'unité du christianisme est un effet du positivisme.....

« L'évolution qui tend à l'unité religieuse a été préparée par l'esprit positif, elle sera consommée par l'esprit social. C'est l'esprit social qui, en occupant les Eglises à des œuvres, les distrait des doctrines, et, en les faisant coopérer pour le bien public, développe ce qu'elles ont de commun.....

« Cette évolution est restée toute chrétienne et, par là, elle est bien américaine. Elle s'est faite au sein du christianisme, en l'élargissant de plus en plus, sans jamais le briser.....

« Le développement religieux, aux Etats-Unis, est l'enfantement naturel, logique et harmonieux de l'avenir par le passé.

« La loi d'évolution, dans les Eglises d'Amérique, n'est pas ce que Bossuet appelait, dans les Eglises protestantes, l'esprit de variation. Elle ne change pas les dogmes et ne brise pas les sectes ; elle tourne les esprits vers l'avenir sans les tourner contre le passé ; elle n'a rien de combatif ou

de négatif ; elle n'a rien de protestant. Elle se fait sentir dans l'Eglise catholique des Etats-Unis autant que dans les Eglises juives, protestantes ou indépendantes. Elle est nationale ; elle est humaine. L'esprit de variation divisait : la loi de l'évolution religieuse, aux Etats-Unis, rapproche et resserre ; elle prépare une religion de l'humanité où viendront se confondre toutes les religions existantes ¹. »

Le lecteur remarquera immédiatement que cet esprit et cette attitude sont susceptibles d'encourager un mouvement d'éducation sociale. On comprend aussi que cette philosophie religieuse n'ait pas beaucoup de peine à se réconcilier avec la conception américaine de la sociologie. On le voit, la religion renonce aux abstractions pour devenir utilitaire et pratique.

Quand on considère la mentalité et la philosophie des anciens puritains, et les immenses ressources naturelles de l'Amérique, l'explication du caractère pratique que présente le mouvement d'éducation est toute simple. Les puritains avaient horreur des amusements frivoles et de tout ce qui était purement décoratif et sans utilité. C'était un peuple d'une grande opiniâtreté. Ils arrivèrent dans un pays où il fallait accomplir des prodiges pour conquérir la nature. Quoi de plus naturel que ce peuple éprouvât, à l'égard des contemplatifs et des visionnaires, un sentiment de mépris ? Ces conditions expliquent la pensée et le caractère américains prédominants de notre époque. Toutes les idées doivent être pratiques, c'est-à-dire contribuer à réformer le monde, à rendre la vie plus agréable. Si l'Amérique est le berceau de l'école des évolutionnistes pragmatiques, dont Dewey est le chef, c'est la conséquence naturelle des forces matérielles et spirituelles qui ont exercé leur action depuis deux siècles.

1. HENRY BARGY, *La Religion dans la Société aux Etats-Unis*, pp. 294-295.

On peut retracer ce mouvement par les hommes qui en ont été les représentants. Le plus typique est Emerson (1803-1878). Descendant de cinq générations de pasteurs protestants, il quitta l'Eglise pour donner une expression plus complète et plus libre à l'idée que « chaque génération reconquiert sa liberté », « que le présent n'est pas le prisonnier du passé », « mais qu'aujourd'hui retient captif tous les hiers ». Dès 1844, il énonça les principes qui font pressentir les idéals de l'école de Dewey en matière d'éducation. Dans un discours prononcé devant les réformateurs de New England, il appela l'attention de ses auditeurs sur la grande activité de pensée qui se manifestait à cette époque, et sur les nombreuses expériences auxquelles on se livrait. Il cita les multiples désertions que l'Eglise enregistrait, tandis que toutes sortes de sociétés de tempérance et de pacifistes, de mouvements abolitionnistes et socialistes voyaient le nombre de leurs adhérents grossir du même coup. Il régnait un esprit de protestation et d'impatience, qui se traduisait par l'affirmation d'une indépendance plus grande de l'individu. « En même temps que retentit ce fracas d'opinions et de débats on s'adonne, comme on ne l'a jamais fait jusqu'alors, à une étude approfondie des institutions et de la vie nationale, on élève une protestation sincère contre les vices existants, et il se produit des changements dans les occupations dictés par la conscience (1) ». C'est là un magnifique exemple de la doctrine individualiste d'Emerson. Il se plaisait à dire : « Accrochez votre char à une étoile », parole qui est devenue une maxime bien connue de perfectionnement individuel. Dans le même discours de 1844, il disait : « On retrouve le même besoin de critique insatiable dans les efforts de réforme de l'éducation. L'éducation populaire a souffert d'un manque de vérité et de naturel. On s'est plaint de ce qu'on ne donnait pas une éducation

1. Voyez EMERSON, *Essays*, 2^e Série, The Riverside Press, Cambridge.

d'après les choses. Nous étudions des mots : nous nous enfermons dans des écoles, des collèges, des salles de récitation, pendant dix ou quinze années, et nous en sortons enfin avec une outre de vent, la tête pleine de mots, et ne sachant rien. Nous ne pouvons faire usage de nos mains, de nos jambes, de nos yeux, de nos bras. Nous ne savons pas reconnaître une racine comestible dans les bois, nous ne savons pas trouver notre chemin par les étoiles, ni l'heure par le soleil. C'est tout juste si nous pouvons nager et patiner. Nous avons peur d'un cheval, d'une vache, d'un chien, d'un serpent, d'une araignée. La loi romaine exigeait qu'on n'enseignât rien à un garçon qu'il ne pût apprendre debout. Le vieil adage anglais était : « Aux champs tout l'été, tout l'hiver à l'étude. » Et il semble qu'un homme devrait apprendre à planter, à pêcher, à chasser, afin de se procurer, en tous cas, sa subsistance et ne pas être à charge à ses amis et à ses semblables. L'enseignement de la science devrait aussi avoir un caractère expérimental. La vue d'une planète à travers un télescope vaut tous les cours d'astronomie ; le choc de l'étincelle électrique dans le coude remplace toutes les théories ; le goût de l'acide nitrique, la mise en activité d'un volcan artificiel valent mieux que des volumes de chimie. »

Trois quarts de siècle plus tard, l'éducation américaine adopte justement ce programme. Le grec et le latin ont été également combattus par Emerson : « Mais n'est-il pas absurde que la plus belle intelligence de ce pays consacre ses meilleures années à des études qui ne mènent à rien ? »

Certains ouvrages d'Emerson ont donné, à l'éducation sociale, une grande impulsion, bien que, en partie, cette impulsion ait encouragé, à tort, l'autodidaxie. Les penseurs américains les plus originaux, reconnaissent leur dette envers Emerson. Il fit œuvre émancipatrice, il stimula l'esprit humain et donna, de la vie, un aperçu largement évolutionniste. Dewey cite fréquemment Emerson à l'ap-

pui de sa doctrine, selon laquelle l'éducation est un développement ¹.

Emerson disait : « Respectez l'enfant, respectez-le jusqu'au bout, mais respectez-vous aussi vous-même... Les deux principaux points de l'éducation d'un garçon sont : garder son *naturel* et façonner tout, sauf cela ; garder son naturel, mais réprimer son vacarme, ses sottises, ses jeux brutaux ; garder sa nature et l'armer de connaissances dans la direction même vers laquelle elle tend ². »

Ces paroles montrent qu'il faut tenir compte des instincts naturels. Elles forment, en outre, la base de l'idée de Dewey, que le développement est une fin en soi, mais qu'il n'a pas de fin. « Il n'y a rien à quoi le développement soit comparable, si ce n'est à plus de développement encore, il n'y a rien à quoi l'éducation soit subordonnée, si ce n'est à plus d'éducation ³. » Ceci conduit à la notion que l'objet et la récompense de la science, c'est une puissance continue de développement ⁴ et qu'il n'y a pas de fin en dehors de l'éducation elle-même (v. chap. XIV). On trouverait bien d'autres passages, dans les œuvres d'Emerson, qui ont pu donner naissance aux idées exprimées par Dewey dans sa philosophie de l'éducation.

Enfin, les idées d'Emerson sont simplement des anneaux de la chaîne de la pensée américaine. Elles sont populaires, peut-être parce qu'elles sont justes, mais, avant tout, parce

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 62. L'éducation, en tant que développement, est définie au cours de cet ouvrage.

2. *Democracy and Education*, p. 62. C'est justement ce qu'on s'efforce de faire dans les mouvements modernes en faveur de l'éducation : New Ideals, en Angleterre, L'Éducation nouvelle en France, Les Ecoles selon la vie, en Allemagne. C'est un effort en vue d'instruire l'enfant au lieu d'enseigner une matière.

3. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 60.

4. Cette idée ne s'applique pas à tous les membres d'une société, sauf quand les rapports d'homme à homme sont mutuels et qu'il existe une provision adéquate pour la reconstruction des habitudes et institutions sociales au moyen d'une stimulation générale provenant d'intérêts équitablement répartis. Et ceci implique une société démocratique. DEWEY, *Democracy and Education*, p. 117.

qu'elles représentent ce que les Américains désirent croire. La popularité de Dewey, à l'heure actuelle, s'explique à peu près de la même manière. Il est compris par les Américains, parce que nombreux sont ceux — moins éminents peut-être — qui pensent comme lui. Ils ont bu à la même source. C'est pourquoi ils sont préparés à apprécier et à applaudir leur chef. Ils lui reconnaissent le pouvoir d'exprimer et de dégager l'intelligence qu'ils entrevoient dans l'évolution de la vie organique. On raconte que le colonel Parker, qui fonda l'Ecole Parker, plus tard the School of Education de l'Université de Chicago, s'écria, en entendant Dewey faire une conférence : « Mais ce jeune homme dit exactement ce que j'ai essayé d'enseigner dans mon école, depuis quarante ans. » Quelques semaines après, il demandait au professeur Dewey d'enseigner à l'Ecole Parker.

On pourrait citer d'autres écoles, qui ont une origine presque indépendante et dont les méthodes d'enseignement sont tout à fait analogues à celles préconisées par l'école de Dewey. Les conceptions pragmatiques étaient dans l'air. Ce qu'il fallait, c'était une étincelle qui les concentrât toutes au foyer, suivie d'un coup de tonnerre annonçant leur cristallisation. Le professeur Dewey accomplit ce miracle.

*
* *

Le développement et l'évolution de ces nouvelles conceptions ont donné naissance à la sociologie américaine. Certes, tout au début, elle fut guidée et éclairée, dans une large mesure, par les ouvrages de sociologie européens; dont l'influence n'a cessé de se faire sentir. Toutefois, ce n'est que vers 1900, que la nouvelle science commença, aux Etats-Unis, à exercer définitivement son action sur l'éducation et sur l'ensemble du mouvement d'éducation so-

ciale, en dehors des écoles. Quiconque est au courant des méthodes employées, il y a vingt ans, dans l'enseignement de la littérature, de l'histoire et du droit, ne peut manquer de noter le changement considérable que l'enseignement sociologique, donné dans la majorité de nos écoles, a opéré, de nos jours, dans l'exposé de tous ces sujets d'ordre social. La sociologie a complètement transformé l'atmosphère de la salle de classe. Le contraste est surtout frappant quand on compare l'enseignement donné en Amérique, aux méthodes encore en faveur dans les écoles européennes, et qu'on remarque combien peu celles-ci, en particulier les écoles secondaires et supérieures, ont subi l'influence de la sociologie. On peut constater de mille manières que la sociologie dirige et éclaire l'ensemble du mouvement d'éducation sociale. Le sermon du dimanche matin est rempli d'exemples qui prouvent que le pasteur est sous l'influence des récents enseignements de la sociologie pratique. L'attitude des fonctionnaires de comté et d'Etat, à l'égard des questions telles que la folie, l'intempérance, le paupérisme, l'hygiène, l'urbanisme, la conservation des ressources naturelles, l'utilisation des institutions pour assurer la prospérité publique, est la preuve manifeste que les enseignements de la sociologie réagissent sur l'administration. Néanmoins, il est impossible de déterminer, d'une manière précise, l'influence exacte de la sociologie sur le mouvement général d'éducation sociale, car les mêmes forces sont à l'origine de l'une et de l'autre.

Dans les pages qui vont suivre, le lecteur sera, sans doute, frappé par le grand nombre des sujets traités. Il se demandera peut-être quel est le rapport de quelques-uns d'entre eux avec la sociologie. Parfois, la discussion pourra passer, aux yeux de certains, pour une digression. En outre, le plan suivi par l'auteur a besoin d'être justifié. En vue de chasser de l'esprit du lecteur toute espèce de malentendu sur le sujet choisi, la manière dont il est traité

et le plan adopté, nous nous proposons d'exposer, dès maintenant, certaines des raisons qui nous paraissent justifier les méthodes employées dans cet ouvrage.

Tout d'abord, il ne faut pas oublier que ceux qui se sont appelés sociologues, n'appartiennent pas à un type unique. Le sociologue bien connu, Albion W. Small, doyen du Graduate School de l'Université de Chicago, déclare qu'il faut comprendre huit types au moins de travaux, à raison de leur caractère particulier ou de leurs rapports les uns avec les autres, si l'on veut avoir une juste idée du mouvement sociologique américain dans son ensemble ¹.

Les différentes manifestations d'activité auxquelles on applique le nom de sociologie sont les suivantes :

1. — Encouragement des efforts innombrables faits en vue de l'amélioration immédiate des conditions matérielles, depuis les premiers soins aux blessés et le lait pur aux bébés, jusqu'à la révision de l'institution du mariage ou l'abolition de la guerre.

2. — Préparation de collaborateurs à toutes les œuvres de perfectionnement social.

3. — Développement de la technologie, qui se distingue des techniques de perfectionnement social ; par exemple, en matière pénale, système de relèvement ou justice distributive, en matière d'éducation, enseignement professionnel ou culture générale.

4. — Etude et enseignement des problèmes relatifs aux conditions sociales, et leurs rapports variables avec l'emploi ultérieur de leurs résultats. Les variations ici visées vont de l'anthropologie physique à la géométrie sociale (Simmel).

5. — Etude et enseignement des synthèses générales des parentés humaines. La « Sociologie dynamique » de Ward est un exemple du genre.

1. ALBION W. SMALL, *Fifty Years of Sociology in the United States*. The American Journal of Sociology, mai 1916.

6. — Etude et enseignement de la psychologie des groupes. Ceci est une spécialité, aussi distincte des n° 4 ou 5, que la physiologie l'est de la géométrie, d'une part, et de la philosophie cosmique, de l'autre. Elle s'est déjà subdivisée en plusieurs types de recherches.

7. — Etude et enseignement de la méthodologie des sciences sociales, comme moyen de critique de l'objectivité de toute technique d'interprétation de la réalité humaine.

8. — Etude et enseignement de l'éthique pure et appliquée.

Le lecteur se rend donc compte qu'il est impossible de donner une définition de la « sociologie » qui, tout en englobant ces multiples divisions, présenterait, cependant, la rigueur d'un instrument de précision scientifique. C'est pourquoi l'auteur s'est contenté de citer quelques définitions caractéristiques, qui répondent aux conceptions de certains des plus éminents sociologues américains touchant la sociologie. Il est évident que l'accord ne peut se faire que sur des termes très généraux. Les sociologues de tous les pays passent leur temps à se dire, les uns aux autres, que leurs travaux respectifs n'ont rien à voir avec la sociologie. Il n'était pas nécessaire, pour les besoins de cet ouvrage, de prendre parti dans ces controverses. Notre but n'est pas d'étudier à fond un des aspects de la sociologie, mais de les examiner tous rapidement. Cette thèse pourrait s'intituler « la sociologie éducationnelle ». Ce que nous avons voulu rechercher, c'est la mesure dans laquelle ces divers travaux sociologiques servent à définir et à préciser les buts de l'éducation, et jusqu'à quel point la sociologie pratique est déjà utilisée en vue de leur réalisation. C'est pourquoi cette thèse n'est pas construite d'après les lois académiques de l'art de la composition. Les inconvénients de ce mode de présentation du sujet sont amplement compensés par un exposé à la fois plus complet et certainement plus adéquat aux besoins immédiats de

l'éducation. Notre plan nous a été fourni par le développement et les progrès de la sociologie dans le domaine de l'éducation américaine ; à ce point de vue, cette thèse forme un tout homogène.

La sociologie a d'abord été introduite dans les « graduate schools » de nos universités. Bientôt après, elle est entrée dans les collèges. Quelques dizaines d'années plus tard, elle a été adoptée par les écoles normales et les High Schools. Les trois premiers chapitres retracent ces diverses étapes. Le quatrième chapitre essaie d'exposer en détail les principales caractéristiques des problèmes de sociologie enseignés, à l'heure actuelle, dans les établissements scolaires américains.

Seuls, sont discutés les sujets qui permettent de présenter au lecteur le point de vue purement américain. L'auteur s'est donné pour règle d'éviter soigneusement l'exagération et les développements verbaux. Dans ce chapitre IV, et, dans une certaine mesure, dans les suivants, on remarquera la répétition des mêmes idées sous une forme quelque peu différente. A première vue, cette méthode paraît allonger inutilement la discussion. Mais il ne faut pas oublier que ce livre a été écrit, avant tout, dans le but de faire connaître aux étrangers ce que les manuels de sociologie américains enseignent, ce que nos sociologues les plus réputés considèrent comme le principal service que peut rendre la sociologie à l'éducation de l'avenir. Afin de convaincre le lecteur que le point de vue exposé représente bien l'opinion américaine, nous n'avons pas hésité à citer plusieurs auteurs à l'appui d'une même thèse. Nous espérons ainsi avoir donné à notre ouvrage une valeur scientifique.

Nous abordons véritablement la discussion de notre sujet principal dans le chapitre V, tous les chapitres précédents n'étant, en quelque sorte, que l'introduction. Ici commence l'exposé des buts nouveaux que la sociologie se pro-

pose d'atteindre dans l'éducation. Sans doute, le programme envisagé paraîtra-t-il audacieux à l'étranger. Nous demanderons au lecteur de ne jamais oublier que la sociologie américaine se caractérise par deux conceptions toute puissantes : 1^o la sociologie est un instrument capable de faire réaliser au monde de grands progrès ; 2^o c'est un moyen d'interprétation du monde.

Les chapitres VI, VII et VIII traitent de certains domaines propres de l'éducation, sur lesquels la sociologie exerce une action très marquée. Ces chapitres doivent être considérés comme de simples exemples. On pourrait en écrire d'analogues sur une vingtaine d'autres branches de l'éducation. En réalité, il n'y a pas une seule manifestation de la vie américaine qui échappe à l'empire de la pensée sociologique moderne.

Nous avons traité l'éducation civique, professionnelle et physique comme un tout. Si l'on n'étudie ces sujets dans leur ensemble, on ne peut se rendre un compte exact de l'influence que la sociologie a déjà exercée, ni des manifestations d'activité, dans ces diverses branches, qui n'ont pas encore subi l'action de la « sociologie éducationnelle ».

Les chapitres IX, X et XI étudient les différents aspects de la vie économique américaine. Ici, nous sommes face à face avec les grands obstacles qui empêchent le peuple de devenir son propre maître, intelligent et responsable. Chacun de ces graves problèmes offre un côté strictement social qui entre nettement dans le domaine de la sociologie éducationnelle. Le sort de l'Amérique dépend de leur heureuse solution. Si, de ce chaos, on parvient à faire sortir l'ordre, ce sera l'épreuve suprême qui prouvera que la sociologie, ou toute autre science, peut amener les masses à un certain degré d'intelligence et d'action collective, qui leur permettra de donner une direction consciente à la vie nationale et sociale.

La véritable solution se trouve dans le chapitre XII.

D'abord, l'insuffisance de tous les efforts faits, jusqu'ici, pour établir l'unité sociale dans le groupe, et la paix parmi les nations, est mise en lumière. Ensuite, il est montré que le commerce et les relations industrielles, intérieures comme extérieures, donnent naissance à des valeurs humaines qui doivent évoluer d'une manière consciente. La paix ne sera assurée que si ces valeurs se développent à un degré tel qu'elles dominent la conduite des hommes. Cet espoir ne dépasse pas les possibilités humaines, pourvu que l'éducation devienne une fonction sociale et une reconstruction perpétuelle. C'est une réforme qui demande la collaboration du sociologue et de l'éducateur. A partir de ce jour, le succès de leur entreprise est intimement lié à l'œuvre de chacun d'eux. Ce rapprochement de la sociologie et de l'éducation est le produit naturel de l'évolution démocratique exposée dans le chapitre XIV. Il indique la place de la sociologie dans l'éducation.

CHAPITRE PREMIER

La sociologie se prépare à faire face aux problèmes de l'éducation en Amérique

Peut-on établir un ordre social durable à l'aide de la sociologie ?

Quand et pourquoi la sociologie a-t-elle pénétré dans le domaine de l'éducation ? Est-ce une invasion résultant d'une agitation contenue, qui n'a pu être plus longtemps maintenue dans ses anciennes frontières philosophiques et académiques, ou bien la sociologie a-t-elle envahi la sphère d'action de l'éducation, parce que celle-ci commençait à se montrer incapable de résoudre les problèmes nouveaux et angoissants que le monde moderne lui posait ? La récente expansion du champ d'activité de la sociologie a-t-elle fait considérer cette branche de la science comme une alliée bien accueillie ou comme une intruse quelque peu importune ? Nous voulons espérer que ces pages apporteront une justification claire et entière de la voie nouvelle dans laquelle la sociologie s'est engagée. Si le voyage dans lequel elle s'est embarquée réussit, elle aura, dans une large mesure, contribué au repos d'un monde las et inquiet. La réa-

lisation de ses nouveaux projets pourrait être comparée au succès d'un « Jason revenant avec la toison d'or ».

La sociologie se propose de profiter de sa présence dans les « Collèges » depuis quarante ans pour porter son activité dans les autres domaines.

La lutte de quarante années, qui a été nécessaire pour faire reconnaître la sociologie comme sujet académique, était à peine terminée, que nous étions mis en présence d'un mouvement analogue qui s'était manifesté, dans certaines écoles normales américaines, depuis plus de vingt ans. Au moment même où nous écrivons, aucun signe de ralentissement ne se manifeste dans sa marche en avant.

Nous constatons, avec juste fierté, qu'un grand nombre de faits sociaux et économiques, jusqu'alors mal compris, peuvent, quand ils entrent dans le champ d'étude du sociologue, engendrer des espoirs nouveaux et révéler les causes et les responsables de certains phénomènes tels que paupérisme, criminalité, hygiène sociale. Les possibilités, les forces, que contiendront peut-être les instruments qu'il saura forger, sont de nature à faire naître, dans l'humanité, les plus grands espoirs.

**Un pays neuf demande et adopte plus facilement
de nouveaux principes d'ordre social.**

*Des mesures sans précédents deviennent urgentes
par suite du cosmopolitisme américain.*

Aux Etats-Unis, probablement plus que partout ailleurs, la vie industrielle moderne a si complètement bouleversé les formes traditionnelles par lesquelles la vie économique, sociale, morale et religieuse était autrefois dominée et

gouvernée, que les charges nouvelles auxquelles l'Etat américain doit faire face sont légion.

La corruption politique : premier défi.

Aucun événement de notre histoire n'a peut-être eu pour cause et pour conséquence un tel concours de circonstances tumultueuses et n'a demandé une réforme aussi totale de la vie économique, politique et sociale que la Guerre de Sécession (1861-1865). Tout le monde est d'accord avec le président Lowell, de l'Université Harvard ¹, quand il écrit : « Notre guerre civile fit tomber la moralité politique au niveau le plus bas qu'on ait jamais connu. »

Les tarifs douaniers : deuxième défi.

Nul doute que le système des tarifs protecteurs très élevés ne fut la conséquence de la Guerre de Sécession ². Parmi les principaux résultats de ce système de tarifs protectionnistes très lourds, appliqué pendant plus d'un demi-siècle, on peut citer les grands trusts américains, les monopoles de toutes sortes, la concentration de la richesse entre les mains d'un petit nombre. Cette politique douanière pesa lourdement sur la vie économique du pays : non seulement le prix des marchandises d'importation s'éleva, mais encore le prix des denrées que l'industrie nationale fut obligée de produire, en raison des tarifs prohibitifs. Nous pourrions ainsi montrer que, pendant ces cinquante dernières années, les revenus de l'Etat ont été, à plusieurs reprises, supérieurs aux besoins bien entendus du pays. Cet état de choses favorisa la prodigalité gouvernementale et fut l'origine d'une corruption politique à outrance.

Les tarifs trop élevés contribuèrent aussi, pour une large part, à l'immigration, qui a donné naissance à la question

1. Ref. official Register of H. U. 20 Mars 1919.

2. F. TAUSSIG, *Principles of Economics*, vol. I, p. 540.

d'assimilation des races et, par suite, à des problèmes sociologiques et politiques sans nombre. Jusqu'à quel point le pays était-il préparé à faire face à une crise causée par la présence de millions d'étrangers non américanisés sur nos rivages ? C'est ce que le témoin d'hier peut nous dire, en rappelant les difficultés rencontrées par le président Wilson lorsqu'il s'agit de ranger les Etats-Unis aux côtés des Alliés. D'autres problèmes sociologiques de première importance, dont l'origine remonte à la Guerre de Sécession, seront rapportés en d'autres occasions ; mais ce qui a été dit suffit pour montrer que l'heure était venue de faire appel à l'esprit du réformateur. Le principe démocratique du gouvernement était menacé.

La sociologie américaine s'est levée à son appel ¹ et, depuis, elle s'est activement occupée à appliquer un nombre toujours croissant de mesures constructives et réparatrices, dans l'espoir que la foi de nos pères, dans notre forme de gouvernement, serait justifiée auprès des générations futures.

Les deux questions soulevées par Abraham Lincoln dans l'adresse de Gettysburg : « Une nation conçue dans la liberté et décidée à faire respecter le principe que tous les hommes sont créés égaux... peut-elle durer ? » et : « Est-ce qu'un gouvernement du peuple par le peuple peut subsister sur terre ? » ont reçu, de son temps, une réponse affirmative ; elles reprennent, de nos jours, toute leur signification et s'adressent à ceux qui sont chargés d'assurer le succès des institutions d'éducation en Amérique.

1. « Bref, comme tout autre événement de pensée distinct, le mouvement « sociologique en Amérique fut l'enfant de son temps. Ce n'est point une « curiosité isolée, étrangère, détachée. Il fait partie du développement méthodique des conditions naturelles. » ALBION W. SMALL, *Journ. of Sociology*, mai 1916.

Les règles de vie morale tendent à se détacher
d'une domination fondée sur l'autorité et la tradition.

*Le professeur Sumner délimite le domaine de la nouvelle
science.*

Un des premiers et des plus grands, parmi ceux qui répondirent à cet appel du devoir civique, fut le professeur Sumner ¹, de l'Université Yale. C'est un caractère représentatif, et ses contributions à la sociologie, en tant qu'écrivain, et particulièrement en tant que professeur de talent, lui assureront une place de tout premier ordre parmi les sociologues américains.

Dans sa première conférence, en 1872, il indiqua qu'il espérait pouvoir élargir son enseignement jusqu'à y englober la sociologie. Son premier cours fut annoncé en 1876, mais supprimé peu après. Il fut repris en 1885 ².

Dans un essai ³, écrit en 1881, il définit nettement ce qu'il considère comme le domaine de cette nouvelle branche de la science : « La sociologie menace de retirer un nombre immense de sujets, de la première importance, du domaine de la spéculation *a priori* et du dogmatisme arbitraire et la lutte sera sérieuse, à raison de la dignité et de l'importance du sujet... Son utilité pratique consiste à dégager les règles de la vie sociale — au point de vue

1. William Graham Sumner, né à Paterson (N. Jersey) le 30 octobre 1840, mort à New Haven (Connecticut) en 1910. Il fut élevé à l'école publique de Hartford (Connecticut). Après avoir pris ses grades au collège, il étudia et voyagea en Europe. Il étudia à Genève, à Goettingen et à Oxford. Il fut recteur de l'Eglise épiscopaliennne de 1870 à 1872. A partir de cette dernière date, il fut professeur de sciences politiques et sociales au collège Yale jusqu'à sa mort.

2. Dès le début, il avait rencontré de l'opposition dans les milieux religieux, opposition qui n'avait pas encore disparu lorsque l'auteur étudiait à Yale. Il se souvient fort bien d'un pasteur distingué de New Haven qui, apprenant qu'il étudiait avec Sumner, lui demanda s'il apprenait vraiment quelque chose avec ce vieux païen.

3. W. G. SUMNER, *War and other Essays*, p. 167.

moral — des faits et des lois qui prévalent naturellement
 « dans la constitution et les fonctions de la société. Elle
 « doit, sans aucun doute, entrer en collision avec toutes
 « les autres théories de vie morale qui reposent sur l'auto-
 « rité, la tradition, l'invention arbitraire ou l'imagination
 « poétique. »

Cette déclaration, faite à cette époque, par un professeur d'Université attaché à une institution de premier ordre, était un acte de courage. L'évolution était loin d'être acceptée par tous, et l'enseignement des doctrines de Darwin et de Spencer n'aurait pas été toléré, alors, dans la grande majorité des collèges. C'est grâce au professeur Sumner, probablement plus qu'à n'importe quel autre, qu'une large place fut faite à Herbert Spencer dans la vie universitaire américaine¹. Il ne se libéra jamais d'une

1. Si Sumner a été le premier professeur américain de sociologie, c'est Spencer qui lui a révélé sa voie. Il a exercé sur lui une influence qui n'a cessé de se manifester.

Le professeur Giddings attribue à Spencer « le premier traité strictement sociologique » (voir F. H. GIDDINGS, *Sociology*, Columbia University Press, 1911), à savoir *La Statique sociale*, publiée vers 1850. De plus, il estime que l'ouvrage de SPENCER, *L'Etude de la Sociologie*, fut le premier qui éveilla l'intérêt du public américain à la sociologie. Il n'est pas douteux que les *Premiers Principes et les Principes de Sociologie* sont mieux connus et beaucoup plus lus que les œuvres de n'importe quel sociologue européen ou américain. Ce n'est pas à dire que les idées de Spencer aient été acceptées : en effet, il ne faut pas oublier que la sociologie américaine s'est rapidement attachée au côté pratique de toutes les questions sociales. Il devint bientôt à la mode de critiquer Spencer, comme on peut le voir dans les livres de Giddings, de Small, de Cooley et de Ross. Cependant ils reconnaissent tous leur dette :

« Je suppose que presque tous ceux d'entre nous qui se sont mis à la sociologie, entre 1870 et 1890, l'ont fait à l'instigation de Spencer. Bien qu'il n'ait pas inventé le mot (toutefois, la plupart d'entre nous ne l'avaient pas entendu auparavant), encore moins l'idée, il donna à tous deux une vie nouvelle, et sembla nous montrer une voie d'accès vers ces régions que, jusque-là, nous avions eu le vague désir d'explorer. Son livre, *L'Etude de la Sociologie*, peut-être le plus accessible de tous, fut un grand succès de librairie et contribua, sans doute plus que toute autre publication antérieure ou postérieure, à éveiller l'intérêt du public sur cette question. Quelles que soient les critiques que l'on puisse lui adresser, il faut, avant tout, reconnaître qu'il fut un admirable instrument de propagation de la nouvelle doctrine.

« Il est vrai que, presque tous, nous nous sommes écartés de lui tôt ou tard et plus ou moins complètement. » (Voir CHARLES COOLEY, *American Journal of Sociology*, sept. 1920).

profonde influence des idées de Spencer et il essaya de faire une application complète de ses doctrines à la vie politique et économique américaine.

Une comparaison de ses opinions sociologiques avec celles de son grand contemporain, Lester F. Ward, permettra un exposé plus complet des idées de Sumner, en raison du contraste même.

La philosophie positive du professeur Ward semble prendre la tête du mouvement sociologique.

Ward est regardé, d'un commun accord, comme le plus grand sociologue que l'Amérique ait jamais produit.

Si Sumner est considéré comme ayant introduit Spencer en Amérique, on peut dire aussi que Ward, bien qu'à un moindre degré, a contribué au mouvement qui permit aux idées d'Auguste Comte de s'établir solidement sur le sol américain ¹. Ward est moins près de Comte que Sumner

Le grand service que Spencer semble avoir rendu, c'est d'avoir aidé à détruire une foule de préjugés. Il a arraché la famille et l'Etat aux conceptions théologiques, ce qui a permis de les étudier d'un point de vue pratique. Grâce à lui, l'esprit scientifique a pu pénétrer dans le domaine des phénomènes sociaux.

1. L'auteur a fait une enquête, parmi les sociologues américains les plus éminents, au sujet de l'influence de Comte sur le développement de la sociologie, et sur l'enseignement qui est actuellement donné, de cette science, aux Etats-Unis. Voici quelques extraits de leurs réponses :

L'un d'eux considère que la doctrine de Comte se caractérise par son esprit pratique et son optimisme. « Je crois que nous devons à Comte, l'esprit pratique qui domine la sociologie américaine. Sa devise « Voir pour prévoir » a été complètement adoptée par nos sociologues. La plupart d'entre nous ont connu Comte par l'intermédiaire de Ward, dont l'esprit règne certainement sur nous. C'est pourquoi nous n'étudions pas la sociologie uniquement pour comprendre la société, mais surtout pour enseigner à celle-ci les moyens de se perfectionner. Notre but est de permettre à la société de forger son avenir ».

Un autre sociologue américain compare l'influence de Comte et celle de Spencer.

« La sociologie américaine dérive de Comte et de Spencer. L'influence de ce dernier a eu surtout un caractère mécanique, matérialiste et de laisser faire, tandis que l'action du premier a été, avant tout, spiritualiste et constructive. C'est donc à Comte que la sociologie américaine doit la valeur qu'elle peut avoir. C'est par l'intermédiaire de Ward que l'influence de Comte s'est exercée sur la sociologie américaine. »

D'autres sont moins affirmatifs. « Tous parlent de Comte, dit l'un d'eux,

de Spencer ; on s'accorde, généralement, à regarder la plus grande partie de son œuvre comme originale. C'est, probablement, parce que tous deux avaient une grande affinité de pensée, que Ward a révélé Comte aux Américains.

mais je me demande jusqu'à quel point ils s'en sont inspirés. — « Comte a exercé une grande influence sur Ward, dit un autre, mais ni Comte, ni Ward n'ont eu une action décisive sur les hommes les plus éminents de la génération actuelle, à une ou deux exceptions près. » De l'avis d'un autre, on a estimé trop haut l'influence de Comte sur la sociologie américaine :

« Cela tient à ce que Lester F. Ward, qui s'inspirait surtout de Comte, a lancé la mode d'appeler Comte le créateur de la sociologie. En réalité, bien que Comte ait exercé une puissante action sur Ward, qui, sa vie durant, occupa, parmi les sociologues américains, le premier rang, non seulement en date mais encore par ses travaux, l'influence de Comte n'a jamais poussé des racines très vigoureuses dans la sociologie américaine. Par contre, je puis très bien concevoir que, Comte, Spencer, ou Ward n'eussent-ils jamais existé, la sociologie américaine, dans ses grandes lignes, se serait engagée dans la voie qu'elle a prise, grâce à l'impulsion que nous ont donnée Lillienfeld et Schaeffle, fortifiée par l'impression profonde que l'école éthique des économistes qui fondèrent le Verein für Social-politik, a produite sur les Américains qui ont étudié les sciences sociales en Allemagne. »

La théorie de la sociologie dynamique de Ward repose, en grande partie, sur les fondations posées par Comte. Ses trois gros volumes, *Pure Sociology*, *Psychic Factors of civilisation* et *Applied Sociology*, contiennent de nombreuses et copieuses citations de Comte. Ce n'est pourtant pas une imitation servile et la différence des points de vue est souvent fondamentale.

Ward, dans ses dernières œuvres, — et tous les sociologues qui ont suivi, — semblent s'être écartés des théories que Comte avait enseignées ; mais ils continuent à s'attacher à ce qu'ils croient être son esprit et son optimisme. On prétend trouver, dans ses ouvrages, la preuve d'une foi profonde dans le progrès et le perfectionnement. Les citations de Comte données par A. J. Todd, dans son ouvrage récent, qui fait autorité, *Theories of Social Progress*, seraient acceptées, par les sociologues américains, comme l'expression de la philosophie à laquelle Comte a attaché son nom. En discutant la notion de progrès, Todd déclare, « que malgré son positivisme, il admettait la tendance de l'homme au perfectionnement. » (Voir p. 101). A la page 115, il continue : « Pour Comte, les critères du progrès comprennent le développement de l'ordre (cette conception est exposée, en particulier dans la *Politique*), augmentant la différenciation sociale et l'intégration, la prépondérance croissante de la raison sur l'animalité, le pouvoir plus grand de l'homme sur les forces de la nature, la satisfaction plus complète des besoins d'une population plus nombreuse, une aptitude plus développée pour les sciences spéculatives et les abstractions, le développement des facultés sociales se traduisant par la coopération industrielle et les efforts vers le perfectionnement de la société. »

Les sociologues américains sont persuadés que Comte avait une foi profonde dans le progrès conscient. Ceci ressort de nombreux passages de leurs ouvrages. « Savoir pour prévoir et connaître pour améliorer » est une phrase de Comte très fréquemment citée. On la rapproche d'une autre : « Vivre pour autrui ». Ces formules correspondent tout à fait aux tendances religieuses pratiques des États-Unis ; la première encourage le savoir, qui pousse à l'action ; la seconde, fournit une sanction à l'antique commandement religieux et moral.

Dans la manière dont il aborde les questions sociologiques, on reconnaît, nettement, le positivisme de Comte. Les trois grandes propriétés fondamentales de notre cosmos sont la vie, le sentiment, la pensée ¹. Les créations synthétiques de la nature furent les seules causes efficaces au commencement ; plus tard, la cause « connative » se développa ; et finalement, la cause « téléique » s'affirma chez l'homme.

Sur la question de la nature sociale de l'homme, Ward était d'accord avec Spencer et Sumner contre Comte.

« L'homme n'est pas, par nature, une créature sociale ; la société humaine est uniquement un produit de sa raison et elle s'est développée, par insensibles degrés, d'un mouvement *pari passu* avec le développement de son intelligence » ².

C'est l'idée même exprimée par Sumner dans la phrase

Cette manière de penser a grandement favorisé l'introduction de la sociologie dans l'éducation. En effet, elle n'a provoqué, de la part des Eglises, aucune opposition réelle.

Si cette interprétation de Comte est une exagération de sa doctrine et néglige ce que les sociologues français d'aujourd'hui considèrent comme la partie la plus originale de son œuvre, cela signifie simplement que la philosophie sociale américaine est le produit des forces nées sur le sol américain, et que, si elle n'a pas été engendrée par les théories de Comte, du moins les a-t-elle utilisées pour encourager et réaliser les progrès naturels de sa propre évolution.

Le nom de Comte figure, aujourd'hui, dans tous les livres classiques de sociologie, tels que *The Principles of Sociology*, de GIDDINGS, et *General Sociology*, de SMALL. On rencontre souvent son nom dans les pages de l'*American Journal of Sociology*. On peut remarquer que les citations sont généralement faites d'après la traduction d'Henriette Martineau, Londres, 1896. La plupart de ces références montrent qu'on se sert des doctrines de Comte à un point de vue historique ; on dit, par exemple : « Comte a prédit la sociologie, mais il ne l'a pas créée ». (F. H. GIDDINGS, *Sociology*, Columbia University Press, 1914, p. 7). « Assurément, Comte n'a pas créé la sociologie. Il lui a donné un nom, un programme et une place parmi les sciences ». (R. E. PARK, *American Journal of Sociology*, janvier 1924). Suit un exposé succinct des idées du philosophe français sur la réorganisation de la Société et sur la théorie de l'Etat. Beaucoup de manuels expliquent assez complètement sa classification des sciences sociales. Après lui avoir rendu l'hommage dû au précurseur, l'auteur américain expose, d'ordinaire, ses idées propres qui, le plus souvent, n'ont guère de rapport avec celles de Comte. On considère que ses doctrines n'ont pas grande valeur, mais son esprit demeure.

1. DEALY and WARD, *Text book of Sociology*, p. 56.

2. *Ibid.*, p. 1.

qu'il aimait à répéter à ses élèves : « La société est le résultat d'une coopération antagoniste. »

Les deux contemporains, Sumner et Ward, s'accordent à trouver l'origine de la société dans la recherche de la satisfaction d'intérêts.

Le déterminisme de Sumner.

Pour Sumner comme pour Ward, c'est en réponse à des intérêts que l'organisation de la société apparut à l'origine. L'explication de Sumner est la plus simple. D'après lui, il n'y a que quatre mobiles intéressés : la faim, l'amour, la vanité, la peur, que nous retrouvons à la base de toutes nos institutions sociales.

L'homme est poussé à l'action par la nécessité de satisfaire sa faim. L'expérience vécue en essayant de satisfaire cette faim a pour résultat un plaisir ou une souffrance. Si le résultat est un plaisir, l'homme fera un effort pour le produire à nouveau. Ce qui conduit, chez l'individu, à des habitudes qui, éventuellement, deviennent, chez le groupe, des coutumes. En développant les conséquences de ce mobile, Sumner ne trouva aucune difficulté à expliquer tous les phénomènes sociaux.

Sumner acceptait, comme Spencer dans sa *Statique sociale*, la conclusion que les phénomènes sociaux progressent indépendamment d'un contrôle ou d'une direction exercée par la société. Il se sentait autorisé à une attitude de laissez-faire complet.

Le télisme de Ward.

Ward soutenait que Sumner accordait aux mobiles amour, faim, vanité, crainte, une trop grande puissance. Il admettait que la destinée de l'homme sur la terre a été,

dans une large mesure, soumise à leur influence, mais que, de plus en plus, la condition de l'homme a été déterminée par des fins téléiques (*telic ends*) qui se sont affirmées avec une efficacité toujours croissante, résultat de l'intelligence humaine.

Ward croyait que les forces sociales peuvent être contrôlées et, à ce point de vue, son système témoigne d'un optimisme dont l'esprit américain ne fut pas long à se saisir. En un mot, il croyait que les fins téléologiques, établies par l'homme même, sont une force réelle dans la société. Sumner adoptait l'attitude opposée : « La manière
« d'envisager scientifiquement la question, c'est de consi-
« dérer qu'une chose existe pour des raisons qui résident
« dans ses antécédents et dans ses causes, non dans son
« but ou dans sa destinée. La société existe parce qu'elle
« existe, et elle s'est établie sur la terre parce que les forces
« qui étaient présentes devaient la produire ¹. »

Devons-nous admettre l'intervention de l'Etat ?

Sumner répond par la négative.

Un autre passage de Sumner, souvent cité, montre à quel point il doutait que l'intervention de l'Etat pût être efficace.

« Une fois de plus, la sagesse consiste, semble-t-il, à di-
« minuer, autant que possible, le rôle de l'Etat et à élargir
« le domaine des organes automatiques de la société n'ayant
« pas de caractère politique ; on verra ainsi s'ils ne se
« montrent pas capables, lorsqu'on leur fera confiance.
« Quand on nous dit que l'Etat ferait mieux toutes choses,
« si nous lui donnions plus de responsabilités, la réponse
« est qu'il n'y a rien que l'Etat n'ait tenté ; ce n'est qu'ex-

1. W. G. SUMNER, *Sociological Fallacies*, 1884.

« ceptionnellement qu'il a fait quelque chose de bien;
 « même dans le cas de guerres ou de mariages royaux; au
 « contraire, ici, aux Etats-Unis, où l'autre politique a été
 « expérimentée plus que partout ailleurs, ce système, fa-
 « vorisé il est vrai par les circonstances, s'est montré extrê-
 « mement bienfaisant. Donc, si, après tout, la question est
 « de savoir si on doit placer sa confiance dans l'Etat ou
 « dans la liberté, un Américain cultivé ne devrait pas
 « hésiter longtemps ¹. »

Ailleurs encore, il dit, à propos de l'intervention de l'Etat : « A qui vaut-il mieux se fier, au libre jeu des forces
 « sociales ou à une intervention législative et administra-
 « tive ? Cette question est aussi importante pour ceux
 « qui comptent vaincre par l'intervention que pour les
 « autres, car toutes les fois que nous essayons d'un gou-
 « vernement paternel, nous aboutissons à un régime de
 « police ². »

Dans un pamphlet publié en 1914, « Tentative insensée d'une réforme du monde », il montre à quel point il manque de confiance dans les idées de Ward sur l'efficacité de l'intervention de l'Etat. Nous y voyons aussi combien il désapprouverait bien des entreprises de la sociologie aux Etats-Unis, à l'heure actuelle. D'après lui, la société progresse indépendamment de tout contrôle et de toute direction.

« Chacun de nous est le fils de son temps et ne peut rien
 « à cela. Il est entraîné par le courant qui l'emporte. C'est
 « de là qu'il tire toutes ses connaissances et sa philosophie.
 « Nous ne pouvons rien changer à la marée ; elle nous
 « engloutira, nous et nos projets. Elle absorbera nos efforts
 « de réforme et se les incorporera, comme des éléments
 « nouveaux mais sans valeur, et le grand mouvement de

1. W. G. SUMNER, *Democracy and Modern Problems. An Essay on Earth Hunger and other Essays*, p. 305.

2. *War and other Essays*, p. 226.

« tradition et de travail ira de l'avant, insensible à nos
 « fantaisies et à nos projets. Ce qui modifiera le courant,
 « ce sont les grandes découvertes et les grandes inventions,
 « les réactions nouvelles à l'intérieur de l'organisme social
 « et les modifications du globe lui-même, résultats de
 « changements dans les forces cosmiques. Ces causes en
 « feront ce qu'il devrait être en se conformant à elles. Les
 « hommes seront façonnés et emportés par lui. Le plus
 « qu'ils puissent faire, grâce à leur habileté, c'est de noter
 « et d'enregistrer leur course, tandis qu'ils sont entraînés ;
 « c'est ce que nous faisons actuellement ; nous avons ainsi
 « l'illusion de pouvoir créer ou guider le mouvement. C'est
 « pourquoi s'asseoir, ardoise et crayon en main, pour
 « tracer le plan d'un nouveau monde social, est la plus
 « grande folie dont un homme soit capable ¹. »

Il ne croyait pas qu'un Etat, ou groupe de sociétés, pût mettre à exécution de grands projets et en récolter les résultats escomptés. Ceci est particulièrement vrai de ses idées sur la guerre. Dans les conséquences de la Grande Guerre, on s'accorde, généralement, à trouver une justification des doctrines de Sumner ².

« Pas un des Alliés ne pense que la guerre a réalisé ses espérances. Chacun en rend responsable une ou toutes les autres nations. A l'intérieur de chaque Etat même, les groupes divers se rejettent le blâme. Le désaccord le plus complet règne partout ».

« Il n'y a plus qu'un point sur lequel on s'accorde : la guerre n'a pas rendu « le monde sûr pour la démocratie ».

1. W. G. SUMNER, *War and other Essays*, p. 209.

2. « Où trouver, dans l'histoire, l'exemple d'un plan rationnellement adopté par une grande société, aboutissant au résultat poursuivi, ayant pour conséquences les avantages sociaux qu'on en attendait ? Vous ne trouverez rien de semblable. Les hommes agissent, poussés par des motifs immédiats et intéressés, comme ceux pour lesquels ils se sont engagés dans la Grande Guerre, et le résultat est la conséquence des forces déchainées. Ces conséquences peuvent être avantageuses ou non pour les hommes... C'est ainsi qu'il en a été de la guerre. » (*War and other Essays*, p. 15).

Au contraire, l'efficacité de la démocratie est plus que jamais mise en doute ».

Ces citations suffisent pour montrer quel fossé se creuse entre les opinions de Sumner et celles de Ward, en ce qui concerne le traitement à appliquer aux maux de la vie politique, sociale et économique. Les événements de leur époque fournirent ample matière à expériences pour leurs théories. Sumner fut le champion du « laissez-faire. » D'après lui, tout effort pour améliorer les conditions morales et matérielles de la société, au moyen de lois et d'autres procédés analogues, est, non seulement sans effet, mais, dans la plupart des cas, positivement nuisible. Ces idées peuvent être qualifiées de fatalistes. A aucune époque, elles n'ont été acceptées par la majorité du peuple américain comme représentant l'entière vérité pour un bon système sociologique.

Cependant, il faut avouer que, du temps de Sumner et même de nos jours, nombreux sont ceux qui, à tous les échelons de l'échelle sociale, même parmi les intellectuels, se demandent si Sumner n'était pas dans le vrai. Ils ne peuvent affirmer que l'histoire ne justifiera pas la plupart de ses jugements. On ne doit jamais perdre de vue cette façon de penser, quand on discute du rôle futur de la sociologie dans l'éducation américaine. Cette mentalité, qui se propose de mettre en doute l'opportunité de tous les pas en avant qui seraient proposés, est assez forte et répandue.

La réponse de Ward est affirmative.

Sumner et Ward se sont trouvés du même avis pour affirmer que l'homme n'était pas social à l'origine. Sumner est allé plus loin. Il soutenait qu'on n'a jamais trouvé la moindre preuve que la nature humaine doive jamais changer.

Ward soutenait qu'il est possible de transformer le

caractère de l'homme. Toute sa doctrine repose sur cette idée que la nature a une fin. « Le but de la nature semble « être de convertir une quantité de matière inorganique « aussi grande que possible en matière organique et organisée ¹. »

Pendant le cours de cette opération, le sentiment, puis l'intelligence apparaissent. L'intelligence de l'homme le rend capable de se fixer une « *telesis* » qui devient une puissance toujours croissante, grâce à laquelle la société peut consciemment poursuivre des fins précises qui aboutiront à des résultats déterminés et à une amélioration permanente. Cette capacité d'amélioration consciente marque le point de séparation entre Sumner et Ward et permet à ce dernier de se trouver, sur plus d'un point, en accord avec les idées de Comte.

La place de la sociologie parmi les matières enseignées dans les universités n'est plus contestée.

Cette nouvelle position lui est assurée :

1^o *Par les services du doyen Small et du professeur Giddings.* — Suivant de près Sumner et Ward et leur œuvre considérable, nous devons mentionner deux autres écrivains et professeurs qui occupent une place importante parmi les sociologues américains, non seulement à cause de leur contribution personnelle, mais parce que chacun d'eux a joui du prestige et des facilités de propagande attachés au professorat dans une grande Université. Je veux parler ici du doyen Albion W. Small, de Chicago, et de Franklin H. Giddings, de l'Université Columbia. Il faut bien se rendre compte que la sociologie ne fut pas acceptée facile-

¹. DEALY and WARD, *Text Book of Sociology*, p. 68.

ment aux Etats-Unis. Dès le début, elle eut des ennemis acharnés. Sumner et Ward eurent, tous deux, des démêlés avec l'Eglise et avec les sectes religieuses. Puis, la sociologie fut continuellement accusée de ne pas être scientifique, de consister en une collection de faits dont personne ne se souciait de faire usage, en un effort pour employer de grands mots vides de sens. Pendant de longues années, Small et Giddings traitèrent le sujet d'une manière digne, tout en faisant de justes réserves à propos de l'avenir. Cette attitude de leur part, ajoutée au fait qu'ils étaient attachés à deux des Universités les plus réputées, rendit possible et réelle la victoire de la sociologie aux Etats-Unis, bien avant que l'évolution normale des événements ait amené le grand public à reconnaître l'importance qu'on lui accorde maintenant.

2° L' « *American Journal of Sociology* » a contribué à faire entrer la sociologie dans l'éducation. — Le nom du professeur Small occupe une place importante dans la sociologie pour deux raisons. On considère qu'il a introduit les sociologues allemands et autrichiens en Amérique. C'est à lui que les Américains doivent leur première connaissance de Schaeffle, Ratzenhofer, Simmel et d'autres. De plus, la grande influence de « *The American Journal of Sociology* » est, en grande partie, le résultat de ses travaux propres.

Les idées sociologiques prennent une forme plus définie.

Le groupe, principal objet d'étude.

Avec le professeur Giddings, la sociologie américaine s'établit sur de nouvelles bases. A partir de ce moment, le principal objet d'étude devient le groupe plutôt que l'individu, comme dans les doctrines de Sumner et de Ward. Giddings conçoit la société comme sortie de l'agrégation,

qui est une unité purement physique. Celle-ci peut avoir été déterminée par des conditions extérieures variées, telles que : aliments nécessaires à la nourriture, température, conflit. Or, une telle agrégation sera bientôt « complétée » par une association, si les individus ainsi groupés ne sont « pas d'espèces trop différentes ¹. »

*L'association tire son origine du « sentiment
de l'identité dans l'espèce ».*

Ce qui caractérise l'association, c'est « le sentiment de l'identité dans l'espèce ». Par cette expression, je veux « désigner l'état de conscience qui permet à tout être, quel « que soit le degré qu'il occupe dans l'échelle de la vie, de « reconnaître un autre être conscient comme appartenant « à la même espèce. Un tel sentiment peut être le résultat « de l'impression et de l'imitation, mais il n'en est pas la « seule conséquence. Il peut être une cause de contrat et « d'alliance, mais il détermine aussi d'autres choses. Ce sen- « timent de l'identité dans l'espèce joue donc un rôle « moindre que l'impression et que l'imitation, qui sont plus « générales que l'association. Il est plus général que le « contrat et l'alliance, qui sont moins répandus que l'asso- « ciation. Il influence, de plusieurs façons, la manière « d'agir ; la conduite que nous pouvons qualifier de so- « ciale est déterminée par lui. Bref, il répond aux exigences « de la sociologie. Il a la même extension que la société « potentielle et que celle-là seulement.

« Si l'on donne à l'expression sa plus grande extension, « le sentiment de l'identité dans l'espèce marque la diffé- « rence entre l'animé et l'inanimé. Dans le domaine si « étendu des êtres animés, il distingue les espèces et les « races. Dans les différentes branches d'une même race, « il est à la base de groupements mieux définis, tels que

1. F. H. GIDDINGS, *Principles of Sociology*, p. 100.

« les groupements politiques et ethniques ; il permet des
 « distinctions de classes, d'innombrables formes d'alliances,
 « de règles, de relations. Notre conduite, vis-à-vis de ceux
 « que nous sentons le plus semblables à nous, est, instinc-
 « tivement et rationnellement, différente de notre conduite
 « envers ceux que nous croyons plus différents de nous-
 « mêmes.

« De plus, c'est la conscience de l'espèce, et rien autre,
 « qui distingue la conduite sociale, en tant que conduite
 « sociale, de la conduite purement économique, purement
 « politique, purement religieuse ; car c'est précisément le
 « sentiment de l'identité dans l'espèce qui, dans la vie
 « réelle, vient entraver les opérations économiques, poli-
 « tiques, religieuses relativement parfaites ¹. »

Nous voyons ici très nettement la distinction proposée, quant au fait ou mobile capital qui dirige l'action de groupe. Pour Sumner et Ward, à la base d'une coopération se trouve toujours une sorte d'avantage perçu par l'intelligence. La société agit comme autant d'individus distincts. Or, Giddings fait sortir l'association de l'agrégation. L'agrégation est une unité physique. L'association, à son début, est faite simplement de sentiments et de perceptions. Cela seul suffit à déterminer une action sociale considérable, bien avant que la société n'atteigne un niveau de développement favorable au fonctionnement des facultés intellectuelles les plus élevées.

« Le sentiment de l'identité dans l'espèce » est, à la fois, un critérium permettant de distinguer les phénomènes sociaux, et une véritable force de socialisation. Se servant de ce motif pour résoudre toute difficulté, Giddings a retracé l'histoire de l'association humaine et donné une analyse psychologique de sa structure, du processus de sa croissance et de son fonctionnement.

1. F. H. GIDDINGS, *Principles of Sociology*, pp. 17-18.

Certains obstacles limitent la portée des théories sociales.

L'œuvre du professeur Giddings semble être destinée à demeurer, presque entièrement, dans les cercles universitaires. Tout d'abord, son style est loin d'être facile; ensuite, le lecteur doit faire un effort constant pour conserver distinctement à l'esprit l'idée qui se discute et, surtout, ne pas perdre de vue ses relations avec le système tout entier.

Ses œuvres présentent encore d'autres caractères qui contribueront à les retenir dans le domaine intellectuel. Il insiste pour que la sociologie soit une étude reposant sur des calculs de probabilité et sur des statistiques, résultant d'investigations.

Un tel travail sert des fins importantes, sans doute, mais n'est pas toujours intéressant; en particulier, il n'éveille pas d'intérêt chez les étudiants de collèges et de « High-Schools ».

De plus, le professeur Giddings critiqua sévèrement, surtout au début, quelques-unes des réformes américaines radicales, telles que le suffrage des femmes, la réforme antialcoolique, etc. Les siècles futurs prouveront, peut-être, qu'il avait raison, mais, actuellement, ces réformes se poursuivent dans d'autres domaines. Le résultat, c'est qu'on ne considère pas que son œuvre soit toujours applicable à ce que le peuple désire qu'on lui prouve.

On peut ajouter que, bien qu'il soit loin d'être aussi pessimiste que le professeur Sumner, son exposition sociologique est d'un optimisme très relatif. Il exprime souvent l'idée qu'il n'y a pas de preuve évidente que la société puisse jamais s'organiser assez rapidement pour se sauver elle-même, grâce à la réalisation d'un des grands projets élaborés, de nos jours, en vue de sa conservation. C'est possible. Il est également vrai que l'esprit américain ne goûte

pas de telles vérités et que, pour le moment, il ne montre aucune disposition à les accepter.

La tendance du moment est, tout entière, dans une autre direction. Le peuple américain est, aujourd'hui, le plus confiant du monde ; en général, on peut dire que l'Américain se croit destiné à accomplir de grandes choses, non seulement en tant que peuple, mais aussi en tant qu'individu. L'histoire du monde n'a peut-être jamais présenté une période de plus grand optimisme.

Les quatre sociologues que nous venons de considérer ont posé les fondations définitives sur lesquelles la sociologie américaine est destinée à être construite ; sans une intelligence de leur œuvre, il n'est pas possible de comprendre les tendances de la sociologie, dans notre pays, à l'heure actuelle.

Orientation vers la pratique des théories expliquant l'ordre social.

Application aisée de ces théories.

Cependant, c'est à un autre groupe d'hommes qu'est échue la tâche d'adapter ces doctrines aux conditions américaines. Trois noms sont généralement cités à ce propos : ceux des professeurs Ross, Cooley, Ellwood. Chacun d'eux a contribué, par un travail particulier, à simplifier les théories de la sociologie, de façon à les rendre attrayantes pour l'étudiant et l'élève d'une capacité mentale ordinaire.

Chaque fois qu'un de ces hommes entreprend de relater les faits d'un point de vue sociologique, il essaie de donner une explication en accord avec les événements courants, tels qu'ils se passent chaque jour, en un endroit quelconque des États-Unis. D'où l'utilité pratique de leur œuvre.

*Les conflits et la coopération des « plans sociaux »
conduisent à l'action en groupe.*

Le premier sociologue qui ait mis le sujet à la portée des non initiés, fut le professeur Ross, de l'Université de Wisconsin. Il adopta un style familier, presque pressant, qui lui conquiert les lecteurs de tout rang, excepté ceux des classes les moins cultivées. Tout le monde aime à lire les œuvres de Ross. Il a aidé les Américains à se voir tels qu'ils sont. Il a réellement comblé le fossé qui séparait l'intellectuel de l'homme ordinaire. Il a décrit la foule, l'esprit de la foule, la mode, les conventions, les coutumes, l'opinion publique, etc., de façon à satisfaire les exigences du savant, tout en présentant le sujet si simplement et si clairement que, même l'écolier, en Amérique, peut suivre les arguments et reconnaître sa propre position dans l'existence. Les Américains, dans une de leurs expressions locales, disent de lui : « Son message a atteint le but. » Ses livres : « Contrôle social », « Les fondements de la sociologie », « La psychologie sociale », sont autant de manuels que les professeurs d'Ecoles normales et de « High-Schools » ont pu utiliser de manière efficace. Peu de place y est consacrée à l'anthropologie, à l'histoire des institutions ; on n'y trouve pas de longues explications ou discussions de termes techniques. Son intérêt réside dans le présent qui vit. Son style vif et mordant, ses conclusions brillantes et originales, donnent au lecteur l'impression d'être dirigé par un auteur « au courant ».

Ross reconnaît devoir beaucoup à Gabriel Tarde, dont les idées semblent avoir fourni le stimulant initial d'une grande partie de ce qu'il a produit. Cependant, la pensée centrale autour de laquelle il groupe les discussions est celle des « phénomènes sociaux ¹ ».

1. « II. Du phénomène social. Y a-t-il des faits qui soient spécifiquement

Son système sociologique repose sur la psychologie sociale. Les êtres humains se trouvent distribués sur divers plans sociaux. Les contacts, les relations d'ordre mental donnent naissance à des courants qui entraînent l'individu à agir collectivement. Cette action réciproque, qui unit les individus, dépend, en grande partie, de l'imitation et de la suggestion. Là où plusieurs individus sont en contact, « leur intérêt les conduit à la coopération ou au conflit ; « ils se groupent dans le but de coopérer ou de lutter et ils « s'organisent en vue de satisfaire leurs intérêts et d'atteindre des résultats pratiques ¹. »

Les lignes que nous venons de citer nous font connaître la conception que Ross se fait du domaine de la sociologie.

« La psychologie sociale considère les individus comme « entrant dans des plans sociaux ou des courants d'unité, non pas comme s'unissant en groupes. Puisque « ceux-ci déterminent ceux-là plus que ceux-là ne déterminent ceux-ci, la psychologie sociale devrait précéder « plutôt que suivre la sociologie proprement dite dans « l'ordre des études ². »

Or, Sumner avait l'habitude d'insister sur cette idée que rien n'était plus funeste que l'analyse à l'existence durable d'une foi, d'une convention, d'une mode, d'une vogue, d'une coutume ou d'une opinion publique, quelle qu'elle soit. Si vous voulez qu'elles passent à la postérité, prenez soin qu'on ne les discute pas. La plupart de ces choses peuvent résister à des abus illimités et à des siècles de persécution, mais la lumière de la raison leur est sou-

« sociaux ? On le nie encore communément et, parmi ceux qui le nient, figurent « même des penseurs qui prétendent faire œuvre sociologique. L'exemple « de Tarde est caractéristique. Pour lui, les faits dits sociaux ne sont autre « chose que des idées ou des sentiments individuels, qui se seraient propagés par imitation. Ils n'auraient donc aucun caractère spécifique, car « un fait ne change pas de nature parce qu'il est plus ou moins répété. » (Grande Encyclopédie. *Art. Sociologie*, p. 166, par P. FAUCONNET et MARCEL MAUSS).

1. Ross, *Social Psychology*, p. 2.

2. *Ibid.*, p. 2.

vent fatale. Les gens commencent bientôt à voir à quel point leurs actions sont ridicules. A ce point de vue, le professeur Ross a rendu un service national ; son enseignement a produit l'effet d'un coup de balai, nous débarrassant de bien des coutumes inutiles, qui s'étaient introduites dans la société américaine. A la lecture de ses livres, les individus croient se voir eux-mêmes et voir l'action de leur groupe comme en un miroir. Il en résulte une conduite plus rationnelle et l'atténuation de nombreux petits travers nationaux. Ross touche la conscience américaine ; l'effet est extraordinaire et on a toute raison de croire que les conséquences doivent se traduire par une vie plus saine pour tous.

Nous avons noté que Sumner et Ward expliquaient longuement comment l'individu s'est finalement soumis à un compromis de « coopération antagoniste ». Pour eux, l'homme n'est pas naturellement social. La pensée se développe chez l'individu et c'est cette pensée qui contribue, pour une large part, à créer le groupe.

Small et Giddings ne reconnaissent pas cet antagonisme originel, bien qu'ils s'occupent des processus de formation du groupe. Ils ont constamment à l'esprit plutôt l'individu que l'unité sociale. Ross aussi examine l'individu qui s'adapte à un nouveau plan de vie psychique, puis la structure du groupe qui se forme en vue d'une coopération ou d'un conflit.

*La société est le résultat d'une « extension
de conscience ».*

Pour le professeur Cooley : « Un individu séparé est une abstraction inconnue de l'expérience ; il en est de même de la société, considérée indépendamment des individus. Ce qui existe véritablement, c'est la vie humaine, que l'on peut considérer du point de vue de l'individu ou du

« point de vue de la société, c'est-à-dire d'une manière
 « générale ; mais elle est toujours, en fait, à la fois indi-
 « viduelle et générale. Autrement dit, les termes société
 « et individus ne désignent pas des phénomènes sépa-
 « rables, mais simplement des aspects distributifs et collec-
 « tifs de la même chose, le rapport qui les unit étant le
 « même qu'entre d'autres expressions dont l'une mesure
 « le groupe comme un tout et l'autre les membres du
 « groupe, telles que l'armée et les soldats, la classe et les
 « élèves, et ainsi de suite ¹. »

Les groupes primordiaux, la famille, le groupe réuni pour le jeu, le groupe constituant un voisinage (*neighborhood*), c'est-à-dire les groupes sans lesquels on ne peut imaginer l'humanité (*face to face groups*), sont déjà formés. Il ne reste qu'à expliquer leur dépendance réciproque. De ces associations primitives est sortie la nature humaine. Le développement des habitudes et des sentiments commence là. Ces groupes élémentaires, qui expliquent les instincts et les besoins fondamentaux, sont les mêmes pour tout le monde et préparent la voie pour des organisations et un idéal plus vastes ; ils rendent possible la formation des partis politiques, des sectes religieuses et des nations ; ils sont à la base de nos sentiments de justice et d'humanité. Dans ces groupes, nous identifions nos intérêts individuels au bien commun et établissons le sentiment de fraternité.

Ross considère la conscience comme une chose qui se développe dans le règne animal, les races primitives, l'enfant, l'adulte. Pour lui, la conscience est sociale, elle est l'expression de l'activité d'un groupe. L'ancienne idée de la conscience en faisait un miroir, une ardoise où les objets extérieurs s'inscrivaient. Elle changeait de moment en moment, mais ne faisait que photographier les objets et les gens. Cooley, lui, prétend que la conscience est une

1. C. H. COOLEY, *Human Nature and the Social Order*, pp. 1 et 2.

forme du mouvement ; sa raison d'être est de communiquer nos désirs et d'organiser nos activités. Elle surgit dans le groupe comme l'expression du besoin. Elle croît avec la complexité de nos relations. La conscience peut être analysée en sentiment, sensation, idée, volonté, etc. ; en tous cas, elle a pour fonction d'adapter et de réadapter, de nous unir avec nos semblables, d'organiser nos actions. Elle fait plus que de simplement photographier les objets qui sont extérieurs et tout faits. Des objets, tels que livres et personnes, croissent en signification au fur et à mesure que nous entrons en contact avec eux ; nous les connaissons mieux au fur et à mesure qu'ils nous intéressent, comme faisant partie du groupe. Notre perception des objets est la conséquence des besoins humains, nourriture, protection, curiosité, etc. Nous ne pouvons jamais photographier les objets et les gens tels qu'ils sont eux-mêmes, parce que, dans la conscience, ils changent constamment.

Il y a une conscience du « nous » et une conscience du « moi ». Le sentiment du « nous », ou sentiment du groupe, se développe avant le sentiment du « moi ». Nous ne nous connaissons comme « moi » que par contraste avec les autres. La conscience du « moi » est une phase particulière de la conscience du groupe, non une chose distincte.

Les théories sociologiques de Cooley doivent leur grande influence à la simplicité relative de l'exposé et, surtout, à l'optimisme marqué qui remplit toutes les pages. Le public américain attendait un livre comme celui-là. Il lui apporte des preuves scientifiques à l'appui de ce qu'il espérait être vrai, mais au sujet de quoi il avait hésité, jusque-là, à faire des investigations, de peur que la réponse ne fût pas favorable.

L'Américain croyait que la démocratie est le développement idéal. Or, Cooley lui démontre qu'il n'y a pas de doute à ce sujet. Dans une démocratie, il y a beaucoup de

chances pour que les chefs soient choisis parmi les meilleurs membres et non parmi les individus inférieurs ou même moyens. Tout individu normal préfère le bien commun. Des gouvernements démocratiques, puissants et réalisateurs, ne détruisent pas l'individualité, mais, au contraire, favorisent son développement, dans une large mesure.

Cooley ne perd pas de vue l'extension de la conscience. Il voit l'enfant quitter l'atmosphère familiale pour celle du voisinage, de l'école, de la ville. A mesure que s'étend le champ de ses expériences sociales, son sentiment, son langage, ses pensées changent. Les impulsions inharmoneuses sont graduellement maîtrisées. Il s'adapte à la famille, au groupe, à l'école ; quand l'enfant devient adulte, le processus est le même : il s'adapte à son village, à son Etat, à sa nation. De nombreux problèmes complexes se présentent à lui, qui se traduisent par des relations plus étendues, de nouveaux sentiments, de nouveaux idéals. Il se trouve en possession d'une conscience civique et d'un patriotisme. Puis, chez ce même homme, s'éveille un sentiment de justice pour tous les hommes ; il est arrivé au cosmopolitisme ; alors, il désire l'abolition de la guerre. Cette conscience internationale progresse constamment avec les relations commerciales, la science, la préservation de la propriété et la conviction, chaque jour plus forte, que la maladie et la désorganisation politique, dans un pays quel qu'il soit, sont des menaces permanentes pour toutes les autres nations.

La famille comme clef des règles de bonne vie.

Nous citerons encore le professeur Ch. A. Ellwood, de l'Université de Missouri, dont l'œuvre a contribué, et contribue encore actuellement, à l'avancement de la sociologie aux Etats-Unis, surtout dans les Ecoles normales et dans les « High-Schools ».

Dans l'ensemble, il est du même avis que Cooley sur les doctrines fondamentales. Quelques citations suffiront à indiquer son point de vue :

« La vie est essentiellement sociale dès le début. —
 « La vie n'est pas, et ne peut pas être, une affaire d'organismes individuels. Les deux processus de nutrition et de reproduction, dans toutes les formes supérieures de la vie, supposent une dépendance entre les organismes de même espèce qui, excepté dans des conditions défavorables, donne naissance à la vie du groupe et à l'action psychique réciproque. La société n'est pas plus la réunion d'individus développés séparément, que l'organisme multicellulaire n'est le résultat des cellules ainsi développées ¹. »

Ceci fait ressortir, une fois de plus, le long chemin parcouru par la sociologie, depuis le temps de Sumner et de Ward. Il n'est pas nécessaire de chercher à réunir les éléments du groupe. L'unité a toujours été. La tâche suprême du sociologue est de chercher des moyens pour obtenir un fonctionnement plus normal. Or, le modèle existe. Il se trouve dans les manifestations d'unité des groupes primaires, famille, groupe de jeu, voisinage. Toutes les œuvres d'Ellwood gravitent autour du groupe de la famille.

« C'est du groupe « famille » que nous tirons, principalement nos notions d'amour, de service et de sacrifice ; et nous apprenons à les connaître, de la façon la plus effective, dans la famille, parce que la vie normale y est généralement une illustration des principes que défendent ces idéals. De la famille comme point de départ, nous appliquons ces aspirations à la vie sociale en général, et même à l'humanité toute entière. Nous pouvons donc dire que la famille est le médium naturel pour le développement et la transmission des idéals et des mo-

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Psychological Aspects*, p. 125.

« dèles de vie sociale. Elle a été le berceau de la civilisation, dans le passé, et une organisation analogue semble « devoir être l'objet normal que l'homme propose à la « société de réaliser. Deux idées traditionnelles, qui pré-
« valent dans notre société, je veux parler de la paternité
« de Dieu et de la fraternité des hommes, suffisent entièrement à illustrer l'importance de la famille, en tant que
« promoteur et conservateur d'idéal¹. »

Ceci donne un aperçu des idées que l'on trouve dans des manuels comme : « *Sociology and Modern Social Problems* », par Ellwood.

C'est l'affaire du sociologue de diriger son influence de façon à étendre l'idéal familial à un groupe de plus en plus large et de rendre plus profonds l'esprit de service, de sacrifice de soi-même, les notions d'amour, qui ont leur origine dans les relations familiales, à tel point que toute l'humanité se trouve finalement unie par un même lien.

Partant de cette idée, Ellwood fait une étude intéressante de toutes les forces qui édifient ou détruisent la famille.

*
* *

Jusqu'ici, nous nous sommes principalement fixé deux tâches distinctes. L'une concerne l'origine et le développement d'une théorie sociale qui répondrait aux besoins de l'éducateur aux Etats-Unis. La seconde se rapporte à une adaptation de la théorie aux problèmes américains.

Nous croyons pouvoir dire, en toute sécurité, que l'éducateur américain se sent assez bien équipé pour commencer la lutte en vue d'une plus grande solidarité sociale. Il dispose d'une masse considérable de connaissances théoriques. Celles-ci sont clairement exposées et se rapportent à un grand nombre des questions les plus angoissantes que pose la vie américaine.

1. *Ibid.*, p. 136-137.

Nous nous proposons maintenant d'examiner les domaines où ces théories ont été appliquées, afin de nous rendre compte jusqu'à quel point l'égoïsme, l'injustice, la pauvreté, le crime, ont cédé la place à une vie plus large et plus pleine pour tous. Un tel aperçu rendra sans doute possible une estimation adéquate de l'efficacité actuelle de nos instruments sociologiques. Nous serons alors à même de juger si ces instruments sont assez puissants pour accomplir les adaptations nécessaires et s'ils sont employés avec succès.

CHAPITRE II

Les précurseurs de la sociologie pratique

Toute condition sociale ou économique défavorable donne naissance à une organisation destinée à y porter remède.

Jusqu'à présent, nous avons suivi le développement de la sociologie théorique à travers une période de quarante années.

Nous croyons maintenant être en mesure de montrer que cette expansion et cette adaptation théoriques furent précédées et accompagnées, dans leurs étapes successives, par de nombreuses organisations nationales, dont la principale raison d'être était la lutte contre les abus sociaux, économiques et politiques les plus vivement ressentis dans la société.

Des hommes, comptant parmi les Européens les plus ambitieux, trouvèrent en Amérique, à une époque d'invention, d'innombrables ressources naturelles. De vastes entreprises commerciales et industrielles commencèrent bien vite à s'organiser. Le développement de ces forces engendra bientôt une énorme concentration des richesses, des abus de pouvoir, l'exploitation des faibles dans la lutte pour l'existence.

Sans attendre une élaboration complète des théories

sociales, des hommes et des femmes s'associèrent, en vue de protester contre les conditions défectueuses ainsi créées, dans l'espoir d'aboutir à une répartition plus juste des produits du travail intellectuel et manuel.

Nous donnons ci-contre le nom des principaux de ces mouvements, ainsi que la date de leur création :

- 1865. — Association américaine des sciences sociales.
- 1867. — Les Protecteurs de l'agriculture, ou La Grange.
- 1867. — Les Chevaliers de Saint-Crispin.
- 1868. — Les Défenseurs du travail.
- 1870. — L'Association nationale des prisons.
- 1872. — Société catholique d'abstinence totale.
- 1874. — Société nationale des femmes chrétiennes pour la tempérance.
- 1879. — Union nationale des œuvres de charité et de relèvement.
- 1881. — Ligue nationale de réforme des services civils.
- 1884. — Association nationale d'éducation.
- 1884. — Société américaine d'histoire.
- 1885. — Société américaine pour les sciences économiques.
- 1886. — Fédération américaine du travail.
- 1887. — Association américaine de protection.
- 1889. — Académie américaine des Sciences sociales et politiques.
- 1889. — Société des socialistes chrétiens.
- 1890. — Ligue des consommateurs.
- 1891. — Ligue nationale chrétienne pour la défense d'un idéal moral.
- 1893. — Ligue américaine pour la représentation proportionnelle.
- 1893. — Union des chemins de fer américains.
- 1893. — Ligue américaine contre les débits de boisson.

- 1894. — Ligue nationale municipale.
- 1895. — Alliance américaine pour la défense d'idéals moraux.
- 1896. — Ligue nationale pour la législation directe.
- 1897. — Association forestière américaine.
- 1898. — Ligue pour les services sociaux.
- 1898. — Ligue anti-impérialiste.
- 1899. — Association nationale pour l'irrigation.
- 1900. — Société de retraite pour les services civils.
- 1900. — Fédération nationale des Eglises et des travailleurs chrétiens.
- 1901. — Fédération nationale civique.
- 1901. — Ligue nationale contre l'usage des cigarettes.
- 1902. — Ligue pour la limitation de l'immigration.
- 1903. — Association américaine des sciences politiques.
- 1904. — Association civique américaine.
- 1906. — Association nationale pour la législation du travail.
- 1907. — Ligue des municipalités américaines.
- 1909. — Institut américain de droit criminel et de criminologie.
- 1912. — Institut national des sciences sociales ¹.

1.

- 1865. — The American Social Science Association.
- 1867. — Patrons of Husbandry, or The Grange.
- 1867. — Knights of St. Crispin.
- 1868. — Knights of Labor.
- 1870. — The National Prison Association.
- 1872. — The Catholic Total Abstinence Union.
- 1874. — The National Woman's Christian Temperance Union.
- 1879. — The National Conference of Charities and Corrections.
- 1881. — The National Civil Service Reform League.
- 1884. — National Education Association.
- 1884. — The American Historical Society.
- 1885. — The American Economic Association.
- 1886. — The American Federation of Labor.
- 1887. — The American Protective Association.
- 1889. — American Academy of Political and Social Science.
- 1889. — The Society of Christian Socialists.
- 1890. — The Consumers' League.
- 1891. — National Christian League for the Promotion of Purity.
- 1893. — The American Proportional Representation League.

On pourrait en citer des centaines d'autres ; mais les organisations que nous venons de nommer sont généralement reconnues comme ayant exercé une influence réelle sur la vie et la législation américaines.

Il est évident que d'aussi puissantes organisations ne tardent pas à exprimer leurs tendances dans des livres.

La propagande énorme faite par ces associations, et les études spéciales émanant d'elles, avaient pour but d'obliger les écoles à admettre l'enseignement de la sociologie. Après une période de cinquante années, nous nous trouvons en mesure d'indiquer bien des lois et, mieux encore, des habitudes, des coutumes nationales qui sont les conséquences de cet enseignement ; grâce à ces mouvements, l'emprise de certaines extravagances et de certains vices sur la société a été grandement diminuée ou complètement écartée.

Une nouvelle base d'action pour la charité.

Dans ces associations se révélèrent, par centaines, des « leaders », dont quelques-uns devinrent des personnalités nationales. Nous devons à certains d'entre eux les contri-

- 1893. — The American Railway Union.
- 1893. — The Anti-Saloon League of America.
- 1894. — National Municipal League.
- 1895. — The American Purity Alliance.
- 1896. — National Direct Legislation League.
- 1897. — The American Forestry Association.
- 1898. — League for Social Service.
- 1898. — The Anti-Imperialist League.
- 1899. — National Irrigation Association.
- 1900. — Civil Service Retirement Association.
- 1900. — The National Federation of Churches and Christian Workers.
- 1901. — National Civic Federation.
- 1901. — The National Anti-Cigarette League.
- 1902. — The Immigration Restriction League.
- 1903. — The American Political Science Association.
- 1904. — The American Civic Association.
- 1906. — The American Association for Labor Legislation.
- 1907. — League of American Municipalities.
- 1909. — The American Institute of Criminal Law and Criminology.
- 1912. — The National Institute of Social Sciences.

butions les plus importantes à la sociologie pratique. Toutes leurs énergies furent consacrées à l'action plutôt qu'à l'élaboration de théories. C'est pourquoi leurs livres, bien que nombreux et volumineux, exposent, tout d'abord, d'une façon relativement simple, la vie et ses devoirs ; ils nous rapportent, ensuite, avec détails, des milliers d'événements de la vie courante, qui aident à comprendre la vie américaine. Chacun d'eux, dans ses œuvres, a présenté la vie de l'angle sous lequel il la comprenait le mieux. En regardant le kaléidoscope de la position occupée par chacun des auteurs, le lecteur peut obtenir, pour lui-même, un tableau complet qui constitue un magnifique index des choses déjà accomplies, en Amérique, dans le vaste domaine de la vie industrielle, commerciale et intellectuelle.

L'art de donner repose sur des bases scientifiquement établies.

Amos G. Warner se révéla le premier, dans ce champ d'activité où il acquit une réputation nationale ¹. Nous lui devons les premières études inductives des causes de la pauvreté. On peut regarder comme significatif le fait qu'après trente ans bientôt, l'exposé des principes qu'il a énoncés ne demande aucun changement essentiel.

Tout d'abord, il s'attache à faire ressortir la stérilité du

1. Le professeur Warner reçut le titre de Docteur en philosophie à l'Université John Hopkins en 1888. Il devint secrétaire général de « The Charity Organization Society of Baltimore ». Ses travaux attirèrent l'attention des philanthropes du pays tout entier. En 1891, il fut désigné par le Président Harrison pour la charge de « Super-intendant of Charities » dans le district de Columbia. La tâche n'était pas aisée, car le titulaire de cet emploi était, d'ordinaire, choisi par la faveur politique et il fallait combattre de puissantes intrigues parlementaires. Il réussit à créer une organisation modèle. Sur ses instances, le Congrès se décida à fonder un Comité de protection de l'enfance, « Boards of Children's Guardians ». En 1898, il accepta une chaire de professeur à l'Université Leland Stanford. En 1894, il écrivit *American Charities*, publié par Thomas Crowell and Co, Boston. Ce livre est encore considéré comme classique en la matière ; on y trouve les fondements durables d'une science, la science de la charité.

principe du laissez-faire, alors dominant ; puis, il montre que, pour s'occuper d'œuvres de charité, une instruction approfondie est nécessaire ; de plus, il s'efforce de prouver que, pendant une période de temps relativement longue, les dispensateurs de charité devront être rétribués, si l'on veut aboutir à des résultats sérieux. Une fois de plus, les aumônes aveuglément distribuées par l'Eglise, sont accusées par lui d'être la cause même de la situation que celle-ci prétend améliorer. Depuis ses travaux, ceux qui, en Amérique, étudient ces questions, ont trouvé ouvert devant eux un champ d'études intéressantes, dans les causes de la dégénérescence individuelle. Il a énoncé, à cet égard, quelques idées originales qui ont donné une direction nouvelle à la science de la charité. D'après Warner, l'homme s'enivre, non parce qu'il est mauvais, mais parce qu'il est économiquement pauvre ; la femme mène une vie déréglée, non parce qu'elle est vicieuse, mais parce qu'elle est faible d'esprit ; l'enfant tourne mal, parce qu'on n'a pas fait, de son temps, un emploi judicieux. Ces vices-là ne peuvent être guéris ni par la distribution d'aumônes ni par leur réprobation par l'Eglise ou leur condamnation par les tribunaux. On ne peut les combattre que par l'application de principes scientifiques de réforme sociale et économique. L'impulsion donnée à ces études a été si forte que, dans la plupart des collèges et des Ecoles normales, le professeur de sociologie expose aujourd'hui, presque uniquement, dans sa première leçon, le côté anormal et pathologique de l'existence. Un cours intitulé « Œuvres de redressement et de charité » représentait souvent, jusqu'alors, dans ces institutions, le seul qui pût être rangé dans la sociologie.

Les sentiments de générosité et de patriotisme se manifestent d'une façon plus féconde, grâce à un système de charité organisée.

Le professeur Charles Henderson, de l'Université de Chicago, aujourd'hui décédé, a représenté les mêmes tendances. Nous lui devons un grand nombre de volumes sur la charité ; de la page imprimée se dégage l'attrait sympathique qui émanait de sa personne. Il unit l'idée de donner pour l'amour de Dieu et des hommes, aux froides raisons scientifiques présentées par Warner. Cette attitude semi-religieuse lui ouvrit la porte de bien des écoles. Ses livres sont un véritable appel à l'oubli de soi-même.

Il croyait à l'efficacité de la propagation des idées de camaraderie, de patriotisme et d'assistance. Il ajoutait, cependant, que ces dispositions sont impuissantes, aussi longtemps qu'elles ne se traduisent pas par des pratiques et des habitudes chez les individus. « La piété devient vaine et hypocrite, si elle ne prend immédiatement forme dans des actes d'amour envers le frère que nous avons vu ¹. »

Il croyait à la bonté naturelle des hommes ; selon lui, pour qu'une noble action se produise, il suffit que quelqu'un montre la voie qui aboutit, chez l'homme, à une expression plus complète et plus riche de l'humanité.

« Bien des individus, de dispositions généreuses et patriotiques, désireux de contribuer à l'avancement de la bonté, de la vérité et de la beauté, manquent de courage pour de grandes entreprises, des travaux d'Hercule qui leur semblent trop vastes, trop distants et trop complexes. Montrez-leur une voie qui conduise directement de la porte de leur demeure à une tâche proportionnée à leurs connaissances, à leurs ressources en temps et en argent,

1. CH. HENDERSON, *The social Spirit in America*, Préface.

« et vous les verrez marcher allègrement vers un devoir
« défini, puis rentrer chez eux, le cœur satisfait et la cons-
« cience tranquille ¹. »

Nous pouvons consciemment façonner un monde meilleur.

Le regretté Samuel Smith, de l'Université de Minnesota, partageait la même philosophie à l'égard des projets et des fins pour lesquelles il est nécessaire d'organiser des œuvres de charité. Il est l'auteur de plusieurs livres. « La pathologie sociale » ² est son ouvrage le plus connu, dont l'usage est très répandu. Il analyse la pauvreté, le crime, la folie, la faiblesse mentale, les assurances sociales, etc., dans un style clair et charmant, qui augmente l'attrait d'une doctrine qui apparaît dans tous les sujets qu'il traite. « Dieu est esprit. L'homme a été créé et est créé, maintenant encore, à l'image de Dieu. » Pour qui connaît la Bible, il est aisé de reconnaître ici une nouvelle interprétation de la Genèse, une tentative de conciliation entre l'histoire sainte et l'évolution. Cette manière de voir est très en faveur aux Etats-Unis ; elle conserve aux Saintes Ecritures leur prestige et permet à la science d'introduire tout instrument bon et utile dans la lutte contre la pauvreté et le crime ; elle présente le « bien » et le « mal » comme des termes relatifs. Le mal est à chaque époque ce qu'il y a de plus grossier et de plus arriéré dans l'organisation de la société, ce dont elle se libère à mesure qu'elle progresse.

Smith applique encore la même doctrine lorsqu'il traite des délinquants et des incapables. Il suppose que la nature humaine peut s'améliorer à travers les siècles et les âges. A mesure que l'homme deviendra plus spirituel, plus sem-

2. *Ibid.* Préface.

3. S. SMITH, *Social Pathology*, Mac Millan et Co.

blable à Dieu, la communauté, l'Etat, et finalement le monde trouveront le moyen de s'affranchir à jamais de beaucoup des maux les plus monstrueux dont la société souffre de nos jours.

Malgré ses bases théologiques, cette doctrine ne présente aucune particularité inconciliable avec les théories de Ward. Elle est encore un exemple des tendances à l'optimisme de l'esprit américain.

**Les vices de la société doivent être attaqués
« un peu d'ici un peu de là ».**

Dans les milieux s'occupant d'éducation, on se sert aussi beaucoup des livres d'un autre auteur bien connu, Edward F. Devine, éditeur associé de « The Survey », autrefois professeur d'économie sociale à l'Université Columbia. Pendant douze ans, il fut directeur de la « New-York Charity Organization ». Parmi ses livres les plus connus, nous citerons « Principles of Relief », « Efficiency and Relief » et « Misery and its causes¹ ». Le professeur Devine est encore un écrivain productif de nos jours ; à son influence est due la forme actuelle donnée à l'enseignement de la sociologie, pour ce qui regarde les œuvres de secours. La philosophie sur laquelle il base ses études et ses suggestions touche de près à celle du professeur Smith ; seulement, il ne fait pas usage de la partie théologique. Pour lui aussi, le « bien » et le « mal » sont des termes relatifs et une amélioration de la société ne peut être atteinte que par la réduction de la misère, du mal, de l'incapacité, etc., « un peu ici, un peu là ».

Pour arriver à ce résultat, Devine estime qu'une amélioration progressive et continue des conditions économiques est nécessaire. Ses livres respirent un optimisme très amé-

1. Publiés par Mac Millan et Co, New-York.

ricain. Ses exposés sont populaires, parce qu'ils représentent comme relativement aisée la solution des problèmes sociaux de l'heure présente. Loin de soutenir, avec les socialistes, que tous les crimes, toute la pauvreté et toute la misère, quels que soient leur espèce et leur degré, sont le résultat de l'injuste répartition des richesses et des gains, en un mot loin de suivre une philosophie matérialiste, il déclare que le redressement des injustices économiques rapporterait, à la société, le maximum de bénéfices. Il ne demande ni ne poursuit une utopie, bien que tous ses chapitres se terminent par un exposé des résultats magnifiques et des progrès qui pourraient résulter d'une amélioration économique et d'une législation sociale progressive. Il s'en dégage, d'une façon frappante, l'idée qu'une grande majorité des cas de pauvreté, de paupérisme, de suicides, d'accidents, de chômage, d'invalidité dans la vieillesse, d'abandon d'enfants, de maladies chroniques parmi les travailleurs, auraient pu être entièrement évités ou bien améliorés par la réalisation de conditions économiques favorables.

Enfin, son point de vue est encourageant ; le peuple américain l'apprécie. Il n'y a rien autre à faire qu'aller de l'avant. « Il n'est vraiment pas grand'chose que nous ne puissions faire, si nous sommes déterminés à persévérer. »

Ce courant d'idées est parfaitement établi dans les écoles américaines et représente un des traits essentiels qui les distinguent des écoles européennes.

On constate, aux Etats-Unis, une foi grandissante dans l'avenir de la sociologie. Des esprits pratiques tournent vers elle leur attention, de plus en plus convaincus que les solutions qu'elle préconisera apporteront avec elles une compréhension des difficultés de la vie plus complète que n'en ont jamais montré les religions ou les philosophies politiques. Cette lueur d'espoir que font naître les possibilités futures de la sociologie explique la rapidité avec laquelle

les études sociologiques se sont introduites dans les écoles.

En réalité, le savant bien informé et réfléchi se demande s'il ne rendrait pas un véritable service à l'avenir des études sociologiques, en s'appliquant à décourager certains espoirs exagérés. Les progrès de la sociologie subiront un arrêt si cette science se fait le champion d'un programme de réformes irréalisables.

L'idée de « Toynbee Hall » pénètre en Amérique.

Les résultats obtenus à « Hull House » montrent qu'une humanité qui lutte peut s'élever à une condition honorable.

Sur la liste des personnes qui agissent d'abord et parlent ensuite, nous placerons, au tout premier rang, miss Jane Addams, qui doit sa réputation nationale à ses travaux à la « Hull House » de Chicago ¹.

1. « Hull-House », un des premiers centres pour services sociaux (« settlements ») fut créé en 1889. Les deux premiers occupants croyaient, ainsi « qu'ils le disaient alors, que le seul fait d'avoir placé là un établissement facilement accessible, grand, hospitalier, où régnait un esprit de tolérance, au milieu de la colonie étrangère qui s'isole si facilement dans les cités américaines, devait être profitable pour Chicago ».

L'idée était de « procurer un centre de vie civique et sociale plus élevée, d'instituer et de maintenir des entreprises relatives à l'éducation et à la philanthropie, d'examiner et d'améliorer les conditions des districts industriels de Chicago.

« Cent cinquante personnes viennent chaque semaine à Hull House, comme professeurs, visiteurs ou directeurs de clubs. Un grand nombre de ces auxiliaires « non-résidents » consacrent à l'œuvre beaucoup de temps et rendent des services importants. »

« Neuf mille personnes fréquentent Hull House chaque semaine pendant les mois d'hiver, soit en tant que membres d'une organisation, soit comme auditeurs. Le nombre de ces présences varie d'année en année et n'est limité que par la place disponible. Pour ce qui regarde l'instruction, on y donne des leçons de littérature, de dactylographie, d'anglais, de commerce, des renseignements sur les événements actuels, etc. En tant que centre social, on y réunit et entretient des clubs où sont discutés des questions politiques et les problèmes du travail. Le groupe le plus actif est peut-être celui du « Community Club House » que la maison organise et entretient. Il y a un club correspondant à chaque âge et à chaque sexe. Personne n'est trop jeune ou trop vieux pour trouver son groupe et son niveau social à Hull House. Ceci ne représente pas des projets sur papier seulement. Des milliers de membres participent à cette activité. »

Quarante années de travail poursuivi à Hull House ont profondément impressionné la conscience sociale américaine. Miss Addams a montré aux Américains de la classe aisée qu'on peut trouver une soif de droiture chez les hommes et les femmes de nos plus misérables quartiers, qu'il y a encore de l'espoir chez les vagabonds de la rue ; enfin que notre démocratie américaine ne sera vraiment réalisée que le jour où une plus grande liberté et des possibilités de vie plus large et plus profonde seront accordées à ceux qui travaillent. Le nom même de miss Addams a été un argument puissant en faveur des principaux mouvements de réforme, pendant une génération.

Les nombreux ouvrages, par lesquels miss Addams a contribué à la littérature sociale¹, font partie des lectures complémentaires de toutes les classes de sociologie. De tous ces livres, s'élève un appel à la nation, aux Etats, à la société, pour qu'ils ne ferment pas la porte de l'espérance à l'humanité qui lutte et qui peut encore avoir droit au respect et à l'indépendance, si seulement on ne lui retire pas les moyens de salut placés à sa disposition.

Les Universitaires s'essayent à devenir les compagnons des travailleurs manuels.

La sociologie a pénétré dans le domaine de l'éducation par un autre moyen encore : par la création de centres d'œuvres sociales dirigés par des étudiants de collèges. La plus importante des organisations de ce genre est, peut-

1. Les ouvrages de Miss ADDAMS les plus connus sont :

Twenty years at Hull House, 1911.

The Spirit of Youth and the City Streets, 1902.

The Long Road of Woman's Memory, 1916.

New Ideals of Peace, 1907.

A new Conscience and an ancient Evil, 1913.

Democracy and Social Ethics, 1902.

Édités par MacMillan and Co.

être « The South End House » à Boston¹. L'âme de ce mouvement est le célèbre Robert A. Woods, dont l'œuvre

1. South End House, 1921.

« South End House » a toujours cherché à obtenir des résultats tangibles et de grande portée, à accomplir, d'une part, un travail de plus en plus éclairé dans le monde en miniature qu'est sa communauté locale, et, d'autre part, à s'étendre de façon à atteindre toutes les entreprises analogues, soit pour apprendre, soit pour servir... Pendant vingt années, une grande partie de notre temps a été consacrée à la construction de l'Union sociale de Boston, qui comprend maintenant vingt-six maisons auxiliaires qui ont appris à travailler efficacement ensemble... Pendant dix ans, le bureau du Secrétariat de la « Federation of Settlements », organisation importante qui comprend deux cents locaux, a été à South End House. Tandis que je voyageais l'année dernière de pays en pays avec Mr. Woods, nous avons constaté que la maison était connue presque partout ; ce nous fut une source de satisfaction toute particulière de pouvoir établir des relations, pour l'avenir, entre South End House et des intérêts de même ordre dans toutes les parties du monde... Je notais le développement récent et tout-à-fait remarquable de l'idée de centres sociaux dans d'autres pays, pour en faire un rapide exposé. Pour commencer par les possessions anglaises, dans les îles Hawaï, en outre de l'organisation prospère et influente de Palama à Honolulu, il y a deux autres entreprises du même genre sous les auspices des missionnaires et, à Manille, le « Charity Organization Society » a un petit centre de travail social... Un grand intérêt pour les services de ce genre se révèle au Japon. Tokio a le « Garden of the Friendly Neighbor », dirigé par M^{me} Amory, une Américaine veuve d'un artiste japonais, et M. Matsuda, qui a soigneusement étudié les centres de travail social en Amérique... Puis, à Kobé, dans un des districts les plus mal famés qui existent au monde, vit M. Kagama, diplômé du séminaire théologique de Princeton, remarquable caractère de poète et d'homme de bien, en contact étroit avec l'agitation des classes ouvrières, témoin de ses luttes... Plusieurs organisations placées sous l'initiative des missionnaires ont pris la forme d'œuvres sociales. Pendant la guerre, le gouvernement ouvrit un grand nombre de crèches dans des centres d'industrie variés. Son intention est de les développer en agences générales pour les services locaux. Le gouvernement encourage l'organisation de la vie dans les petites communautés au moyen d'une association nationale dont les résultats, de grande portée, sont déjà apparents... « L'Union chrétienne de jeunes gens » est maintenant établie, sous la direction américaine, dans un grand nombre des villes importantes d'Asie. Les secrétaires, choisis avec grand soin parmi des hommes exceptionnellement bien doués et instruits, ne se contentent pas de fonder l'institution avec ses propres ressources, mais encore réussissent à s'assurer la coopération des citoyens indigènes influents, quelle que soit leur confession, pour la réalisation de programmes pratiques, en vue de l'amélioration des conditions de la communauté ; cette union des forces est particulièrement influente et importante en Chine... Dans l'Inde, le travail social commence à entamer l'édifice des castes. Il y a, à Calcutta, un petit centre de travail social, dirigé par le « Brahma Somaj ». Bombay possède un centre social rattaché à l'Université. Il y a plusieurs centres de travail social sous la direction d'indigènes et un centre dirigé par des missionnaires américains... L'application des principes de travail social, dans leur essence, semble présenter des possibilités de plus grande portée dans le travail organisé dans les collèges que par l'initiative

personnelle et les livres ont fait le chef reconnu de la sociologie pratique ¹.

Nous nous sommes bornés à citer quelques-uns des chefs du mouvement et à caractériser brièvement leur œuvre. Il ne nous semble pas possible de comprendre la position actuelle qu'occupe la sociologie dans l'éducation, sans avoir une connaissance approximative de l'étendue du travail pratique accompli aux Etats-Unis. Il n'était plus possible aux collèges et aux Ecoles normales d'ignorer ce mouvement dans leur étude des courants d'idées qui influent sur la vie des nations.

La sociologie théorique, elle-même, prête une oreille attentive aux expériences recueillies dans ces milieux de centres d'expérimentation sociale et doit être modelée à nouveau, d'année en année, pour se conformer aux nouvelles découvertes.

Si Auguste Comte, père de cette science, débarquait sur la côte américaine, il se pourrait qu'il eût de la peine à reconnaître l'enfant qu'il a créé.

« des missionnaires. Le travail de l'Université américaine de Beyrouth donne
« une idée de ce que ces collèges peuvent faire. Pendant de longues années
« avant sa mort, survenue en 1920, le président de cette institution fut
« Howard S. Bliss qui, jeune homme, fut le premier Américain résidant à
« Toynbee Hall et devint, plus tard, un disciple dévoué de Canon Barnett.
« Les étudiants, représentant toutes les races et toutes les croyances de
« l'Orient (Near East), sont formés pour devenir des professeurs, des pasteurs,
« des docteurs, des dentistes, des pharmaciens et des dirigeants dans tous les
« domaines. Lord Cromer, qui a fait l'Egypte moderne, organisa l'Université
« en vue d'y former des étudiants destinés à être des administrateurs publics
« et des officiers de santé. Il déclarait que, sans eux, son œuvre eût été impos-
« sible. Il en fut de même au Soudan. Quand les Anglais arrivèrent en Pales-
« tine, ils firent demander à Beyrouth un nombre d'hommes important et
« c'est pour beaucoup à ceux-ci qu'on doit les rapides progrès obtenus dans
« les transformations des villes et des cités de la Terre Sainte. Plus récemment
« encore, l'administration anglaise, en Mésopotamie, a fait, dans le même
« esprit, appel à l'Université. »

1. Ses livres sont :

English Social Movements. Scribners, 1891.

The City Wilderness, Houghton, Mifflin and Co, 1898.

Americans in Process. Houghton, Mifflin and Co, 1902.

Hand Book of Settlements. Russell Sage Foundation, 1910.

The Settlements Horizon (en collaboration avec A. J. KENNEDY), Russell Sage Foundation.

CHAPITRE III

La sociologie pénètre à l'école normale et à la « High-School »

Des raisons exceptionnelles facilitent l'admission de la sociologie au nombre des matières du programme des Ecoles normales.

Nous avons vu comment la littérature sociologique et les centres d'expérimentation sociale se sont graduellement adaptés aux conditions américaines. Une fois que ces sujets eurent pénétré à l'Ecole normale, l'adaptation s'accéléra ; les changements dans la matière à étudier, dans les méthodes d'enseignement ont été si marqués, que beaucoup de professeurs américains de l'ancienne école et des pédagogues européens, en plus grand nombre encore, sont épouvantés, lorsqu'ils se rendent compte des fins auxquelles devra tendre, dans l'avenir, l'enseignement de l'école. L'auteur a vu de ses propres yeux, aux Etats-Unis et en Europe, des professeurs lever les bras au ciel à l'annonce des méthodes nouvelles et des programmes en préparation ; il les a entendus s'écrier : « C'est du bolchévisme dans l'éducation ! »

Il y a plusieurs raisons pour lesquelles des adaptations de ce genre se font plus vite en Amérique qu'en France.

Dans toutes les Ecoles normales, il y a un grand nombre

d'élèves qui n'ont pas l'intention d'enseigner. D'autres n'enseigneront que quelques années. Ils désirent se préparer pratiquement à l'existence. L'Ecole normale, étant encore moins retenue par la tradition que les collèges, n'hésite pas à introduire, dans son enseignement, n'importe quel sujet assez demandé pour qu'il vaille la peine de former une classe. Tout phénomène social ou économique, qui a éveillé l'intérêt de l'Etat ou de la communauté, peut servir de base à un cours. Naturellement, pour se couvrir, le professeur est obligé d'ennobler son enseignement de quelque titre pompeux, moyennant quoi il prétend enseigner une véritable science.

Quelle science demande-t-on ?

La sociologie, naturellement ! C'est le sujet le plus récent et le moins nettement limité ; et, comme peu de gens ont une idée bien nette de ce qui appartient au domaine de la sociologie, ils ne sont pas à même de discuter les déclarations du professeur.

Il serait difficile de trouver un événement quelconque de la vie sociale, économique et politique américaine qui n'ait été discuté à fond sous la rubrique « sociologie ».

Or, le directeur ou le président de l'Ecole normale est souvent bien plus un politicien qu'un homme préparé à cette charge par une instruction approfondie. Si le professeur sait s'assurer de nombreuses inscriptions et satisfaire les élèves, on ne mettra pas en question le caractère scientifique du sujet proposé. Les Ecoles normales se font concurrence entre elles et la compétition existe aussi avec les collèges ; le directeur a besoin de nombreux élèves, grâce auxquels la législation de l'Etat lui assurera des crédits plus considérables. C'est pourquoi il est rare de voir un directeur d'Ecole normale refuser d'approuver un cours, quel qu'il soit, si celui-ci doit lui attirer des élèves.

Le désir de trouver quelque chose qui plaise aux étudiants explique, en partie, la rapide extension de la socio-

logie dans les Ecoles normales. Il n'existe, pour ainsi dire, aucune tradition qui fixe le programme d'une Ecole normale, aux Etats-Unis. Cette situation de la sociologie a produit deux résultats d'ordre bien différents ; d'un côté, la réputation de cette science a souffert de ce que des questions, absolument étrangères à la sociologie, ont été étudiées sous ce nom ; d'un autre côté, la plupart des idées sociologiques nouvelles ayant une valeur réelle, des réformes originales ont été introduites, de cette manière, dans notre système d'éducation. Ces Ecoles ont servi de terrain d'expérience, où les matériaux de valeur ont été choisis et éprouvés.

Il nous faut aussi remarquer que, lorsque la sociologie fut introduite dans les Ecoles normales, elle s'y montra bien plus audacieuse qu'elle n'avait jamais osé l'être dans le collège-type. C'est pourquoi nous avons vu la plupart des mouvements sociologiques, les plus récents et les plus efficaces, sortir de quelque Ecole normale, plutôt que d'un collège ou d'une Université.

*Les Ecoles normales s'appliquent à « standardiser »
l'enseignement de la sociologie.*

Dans ces dernières années, cependant, il semble qu'on ait considéré comme nécessaire de « standardiser » l'enseignement de la sociologie dans les Ecoles normales elles-mêmes. La période de préparation semble être terminée. Dorénavant, le développement devra se poursuivre, grâce à un effort collectif. C'est à faire l'inventaire de nos possessions sociologiques que les Ecoles normales se trouvent occupées actuellement.

« Les premiers efforts spécifiques ¹ pour obtenir un « aperçu général de la situation prirent une forme définie » en décembre 1913. Une session de la Société de Socio-

1. *The American Journal of Sociology*, Mars, 1920, p. 584.

« logie américaine fut consacrée à « la place de l'enseigne-
« ment sociologique dans la formation des instituteurs et
« professeurs. Le résultat de cette réunion prouva qu'il
« existait une grande diversité d'opinions sur la question
« du rôle de la sociologie dans l'éducation. On décida de
« nommer une commission chargée d'étudier la ques-
« tion. ¹ »

L'année suivante, la section des Ecoles normales de l'Association nationale d'Education organisa une enquête similaire au sujet des Ecoles normales. Le « Bureau of Education » collabora à cette investigation. En 1917, des renseignements étaient parvenus de 146 Ecoles normales. Ces informations furent réparties en trois groupes principaux.

Dans le premier cas, on se limitait souvent à ce qui est appelé : « La participation et l'observation ². »

1. Le rapport se trouve dans le volume IX des publications de la Société.

2. « A l'Ecole Normale, comme dans toute autre école, l'élève acquiert
« une base sociale pour son éducation, en participant à la vie de l'école même.
« Une école est une institution sociale, même si la théorie sur laquelle elle
« s'appuie ne prétend pas avoir une base sociale.

« Une Ecole Normale, dans laquelle on pratique l'enseignement, met l'étu-
« diant directement en face de certaines conditions sociales que tout éduca-
« leur rencontrera.

« La participation *extra-muros* intéresse les élèves, alors même que les
« membres du corps enseignant y prennent seuls part. Quand un professeur
« se rend dans une autre ville pour contribuer à une enquête scolaire, ses
« classes y participent indirectement, grâce aux renseignements qui leur
« parviennent et à la réadaptation nécessaire de leur propre travail ; ils
« sentent qu'ils font partie d'un monde plus grand. Mais les élèves peuvent
« prendre part directement à l'enquête si elle est faite à l'école même, dans
« le voisinage ou dans l'une des communes d'où ils viennent. Si elle est pour-
« suivie pour quelque autorité publique, l'Inspecteur d'Etat par exemple,
« le travail de détail acquiert une importance qui lui manquerait autrement.

« Réunir ou compiler des faits est une expérience utile pour celui qui, en
« tant qu'instituteur, devra faire des rapports scolaires. Quand les étudiants
« auront participé à un travail quelconque, ils devront comparer leur mé-
« thode à celle des autres et ainsi passer de l'observation directe à un travail
« d'éducation.

« Pour une Ecole Normale située dans une grande ville, la ville elle-même
« est un musée et un laboratoire sociologiques où l'étudiant peut observer
« les conditions générales qu'un instituteur doit envisager et aussi les condi-
« tions spécifiques auxquelles il doit faire face, dans cette ville, en particulier.
« Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que les deux rapports les plus complets
« sur les conditions des districts pauvres soient sortis des Ecoles Municipales

Un grand nombre de villes et de systèmes scolaires ont, pendant ces dix dernières années, fait faire des enquêtes sociales. Les élèves des collèges et des Ecoles normales ont pris une part considérable à ces travaux ¹.

La deuxième manière d'aborder le sujet est connue sous le nom de « Méthode des grands problèmes. »

« L'étude des grandes questions sociales actuelles forme
« une partie importante de l'enseignement de la sociologie
« dans les Ecoles normales. Dans certaines Ecoles, la socio-
« logie se borne, presque uniquement, à cette étude, et, par
« ailleurs, la plupart des établissements scolaires dépourvus
« de cours de sociologie étudient, plus ou moins, ces mêmes
« questions.....

« ...Les problèmes les plus souvent mentionnés dans
« les rapports sont relatifs à la famille. Ensuite, viennent
« la pauvreté, le crime, l'immigration; puis, les problèmes
« religieux, les problèmes de races, les « settlements », y
« compris les centres de travail social; enfin le socialisme,
« les centres de récréation, y compris les terrains de jeu, et
« la population, qui semblent offrir des intérêts égaux.

« De tels problèmes offrent assez d'intérêt pour faire
« travailler les élèves sans qu'il soit nécessaire d'être exi-

« de Paterson et de Baltimore. Mais, ainsi que le prouvent nos enquêtes, il
« n'est pas de ville, si petite soit-elle, dont les conditions ne méritent d'être
« étudiées par l'Ecole Normale qui y est située.

« Il est évidemment préférable qu'il y ait une classe spéciale pour cet
« enseignement et un professeur s'en occupant uniquement; toutefois, cette
« participation et ces observations peuvent être poursuivies, alors même que
« l'on n'a pas la possibilité de créer cette classe.

« Une grande partie des travaux de ce genre, dont les rapports nous sont
« parvenus, n'ont pas été étudiés sous le nom de sociologie; un des buts de
« notre enquête était de les découvrir; et c'est, pourtant, dans une classe de
« sociologie que de tels travaux peuvent être préparés et appréciés de la
« façon la plus féconde. » F. R. Clow, *Sociology in Normal Schools* (The
American Journal of Sociology, Mars 1920, vol. XXV, p. 586).

1. Une des différences essentielles entre les régimes auxquels sont soumis les élèves des Ecoles normales en Amérique et en France se trouve, peut-être, dans le fait que le normalien américain est maintenu, bien plus que le français, en contact direct avec le monde extérieur.

« geant. La méthode ordinaire consiste à employer un
 « livre qui expose les problèmes ; dans certaines écoles, la
 « lecture est remplacée par quelques conférences du pro-
 « fesseur, puis on assigne à tous les membres de la classe
 « quelques lectures générales sur tous les sujets impor-
 « tants ; on charge ensuite chaque étudiant d'une étude
 « plus approfondie sur un ou plusieurs sujets plus limités,
 « dont il doit faire un rapport par écrit ou de vive voix
 « en classe ; le choix des sujets dépend, probablement,
 « du nombre d'élèves de la classe, des goûts du professeur,
 « et du temps dont il dispose pour la lecture des manus-
 « crits ¹. »

Enfin une troisième méthode consiste à étudier la théo-
 rie et l'histoire de la sociologie. « Les écoles qui présentent
 « l'enseignement de la sociologie comme un tout formant
 « une théorie sont une minorité ². » « On peut s'en rendre
 « compte d'après cette liste de livres et le nombre d'écoles
 « qui les emploient : ELLWOOD, *Sociology and Modern*
 « *Social Problems*, 25 ; ELLWOOD, *Sociology in its Psycho-*
 « *logical Aspects*, 1 ; ELLWOOD..., 5 ; ROSS, *Social Psycho-*
 « *logy*, 8 ; ROSS, *Foundations of Sociology*, 5 ; ROSS, *So-*
 « *cial Control*, 2 ; ROSS..., 2 ; DEALEY, *Sociology*, 8 ;
 « COOLEY, *Social Organization*, 7 ; GIDDINGS, *Elements*, 3 ;
 « GIDDINGS, *Principles*, 1 ; GIDDINGS..., 3 ; GILLETTE,
 « *Rural Sociology*, 6 ; WRIGHT, *Practical Sociology*, 6 ;
 « KING, *Social Aspects of Education*, 5 ; BLACKMAR, *Ele-*
 « *ments of Sociology*, 4 ; FAIRSBANKS, *Introduction to So-*
 « *ciology*, 4 ; SMALL and VINCENT, *Introduction to the*
 « *Study of Sociology*, 4.

« Cette liste a été établie d'après les rapports de 1915....

1. F. R. CLOW, *Sociology in Normal Schools* ; The American Journal of Sociology, Mars 1920, v. XXV, pp. 587-588.

2. Telle était la situation en 1917. Les conditions ont beaucoup changé depuis. D'ici quelques années, il sera rare de trouver une Ecole Normale où l'enseignement de la sociologie ne s'appuiera pas sur quelque manuel de valeur reconnue.

« ... Dans dix écoles, une large place est faite, dans l'enseignement de la sociologie, à l'élément historique. Si ces écoles ont été classées parmi celles qui s'occupent, avant tout, de la théorie, ce n'est pas que l'histoire soit logiquement plus près de la théorie que des problèmes d'observation, mais parce que les écoles qui emploient la méthode historique, préfèrent aussi la méthode théorique et accordent peu d'attention aux problèmes d'observation. Il est probable que l'importance donnée au côté pratique, qui a mis au premier plan le problème d'observation, tend à refouler du même coup l'histoire et la théorie.

« Ces trois tendances de l'enseignement sont, il est vrai, plus ou moins dépendantes. La participation se retrouve dans les grands problèmes de tout genre ; l'observation et les problèmes à résoudre se rencontrent et soulèvent des questions théoriques. La théorie, d'autre part, trouve sa raison d'être dans ses applications aux problèmes pratiques et aux conditions observées. Un cours théorique peut bien traiter de questions pratiques et d'observations concrètes, la théorie n'étant que le squelette qui supporte le tout ¹. »

Il peut être intéressant de citer quelques passages des rapports fournis par les Ecoles normales. Ceux-ci ont, généralement, été préparés par le professeur de sociologie ; quelquefois, le directeur de l'Ecole normale a répondu lui-même au questionnaire.

I. *A Tuskegee Institute*. — Il se fait un cours de soixante séances d'une heure. Les étudiants, futurs instituteurs, qui auront à exercer leurs fonctions dans les écoles de la campagne, y trouvent une occasion exceptionnelle de faire directement des expériences relatives aux questions sociales de la communauté ou de la vie rurale. En réalité,

1. F. R., Clow, *Sociology in Normal Schools*, the Report of a Committee ; The American Journal of Sociology, Mars 1920, pp. 588-589.

on leur demande d'observer spécialement les conditions du champ d'activité qui leur est destiné. Je relève ici quelques points du questionnaire que tout élève-instituteur doit remplir, avec le concours de l'Inspecteur des travaux pratiques, après six semaines d'enquête dans les écoles communales :

1° Combien de fois l'école est-elle utilisée par les parents pour des buts sociaux ?

2° a) Quelle est l'attitude des parents vis-à-vis de l'instituteur ?

b) Celle de l'instituteur vis-à-vis des parents ?

3° Dans quelle mesure emploie-t-on la commune comme objet d'étude en classe ?

4° Quel est le pourcentage des parents qui vivent dans une maison leur appartenant ?

5° Quelle est la condition générale des familles du pays ?

6° Quelle semble être la cause de décès la plus fréquente dans la commune ?

7° Quelle influence possède le pasteur dans le pays ?

a) Y habite-t-il ?

b) L'instituteur y habite-t-il ?

II. *L'Ecole normale d'Arizona* accuse cent heures de cours :

1° Des membres du corps enseignant sont envoyés au dehors, chacun une semaine, pour des œuvres d'extension, en vue d'organiser des associations de parents et de maîtres, etc.

2° Les sujets choisis sont :

a) La place de l'école dans une démocratie.

b) Les relations de l'instituteur avec la commune, surtout à la campagne.

c) Les groupes primordiaux et leurs relations avec l'organisation et l'administration scolaires.

d) Le développement du centre social.

e) Le mouvement en faveur des jeux organisés et des terrains de jeu dans les villes.

f) Le chef et sa bande de partisans, surtout chez les garçons ; leurs relations avec l'école et l'autorité gouvernementale.

g) La signification sociale de l'école rurale commune à plusieurs districts ¹ (*consolidated school*).

h) La place des jardins scolaires et de l'agriculture élémentaire dans les écoles.

3° Le cours de morale est traité comme un cours élémentaire de sociologie, en partie tout au moins.

III. *Le Collège d'Etat pour instituteurs, à Greeley (Colorado)*. — « Les raisons pour lesquelles nous insistons sur
« les relations de la sociologie et de l'éducation sont nom-
« breuses ; il est nécessaire de rendre conscient le progrès
« social dans toutes les branches ; d'autre part, l'éduca-
« tion doit devenir plus consciente de ses relations avec la
« vie, si nous voulons présenter aux nations un programme
« volontairement préparé en vue de la stabilité sociale,
« du progrès et du bonheur individuel. La sociologie peut
« contribuer aux réformes nécessaires de l'éducation, plus
« que la psychologie n'a jamais pu le faire. Elle traite des
« questions spéciales qui sont susceptibles d'être amélio-
« rées par l'éducation ; elle offre une vue générale des mé-
« thodes de progrès et une analyse de la technique de
« l'adaptation sociale, sans lesquelles un instituteur ne
« peut coopérer qu'accidentellement à la tâche commune.
« En un mot, aucune institution préparant de futurs édu-

1. Lorsque, dans un ou plusieurs districts voisins, le nombre des élèves fréquentant l'école est très faible, on réunit l'ensemble des écoliers dans une école commune (*consolidated school*). Chaque matin, un voiturier, payé par les municipalités, se trouve, avec sa voiture, à un endroit déterminé et transporte les enfants à l'école commune. Le soir, il les ramène au point de départ.

« cateurs n'est à la hauteur de sa tâche, si elle omet de tels
« enseignements. »

IV. *L'Ecole normale d'Etat à Athens (Georgia).* — « Nous
« avons ce qu'on appelle le « Georgia Club ». C'est une
« association volontaire d'étudiants et de professeurs qui
« étudie, de première main, les questions d'importance
« vitale pour cet Etat. L'Etat est passé en revue, comté
« par comté, et les progrès réalisés ou l'absence de pro-
« grès sont mis en lumière. Les résultats de ces enquêtes
« ont été publiés sous forme de bulletins. »

V. *L'Ecole normale d'Etat à Duluth (Minnesota).* —
1^o Offre les cours suivants :

Ellwood et les sujets : écoles du soir, « settlements »
(centres sociaux), organisations volontaires d'étudiants,
groupement des œuvres de charité, tribunaux d'enfants ;
la république de George Junior, la famille des Jukes, les
« fraternités » et « sororités » ¹ à la « High-School », l'école
en tant que centre social.

2^o « Nous avons fait un effort spécial pour faire com-
« prendre aux élèves que la société est une coopération
« dans la vie, que la fonction principale de l'éducation est
« de préparer, autant que possible, l'individu à cette coopé-
« ration et de l'aider à s'y adapter. »

3^o « La sociologie devrait contribuer autant, si ce n'est
« plus, que tout autre sujet enseigné dans les Ecoles nor-
« males, à assurer une connaissance plus complète de la
« nature humaine ; elle est presque égale en importance à
« la psychologie et au travail professionnel. »

VI. *L'Ecole normale d'Etat à Mankato (Minnesota),*

1. Dans les Universités américaines, on désigne sous les noms de « fra-
ternités » et de « sororités » des groupements d'étudiants unis par un ser-
ment et qui partagent la même vie. Ils fournissent aux jeunes gens un milieu
amical et des conseils précieux, mais développent l'esprit de clan et d'or-
gueil.

présente, comme programme : enquêtes sur la population, sur la vie rurale, sur les communautés rurales, sur les occupations, sur les nationalités, faites dans un certain nombre de comtés et de communes et dans cette ville même qui compte 15.000 habitants.

1° « Nous donnons une importance spéciale à la sociologie rurale, car la plupart de nos élèves sont destinés à enseigner dans les campagnes.

2° « Deux cours, de soixante heures chacun, traiteront de l'immigration, de la pauvreté, du crime, de l'intempérance, des insuffisances mentales, des problèmes touchant la famille.

3° « Evolution sociale. »

VII. *Le Stout Institute à Menomonee (Wisconsin).* — Economie domestique et économie sociale. « On n'emploie pas de manuels, mais un résumé imprimé, préparé par le professeur, qui contient une esquisse des sujets à discuter, une liste de références utiles, une liste de problèmes et de sujets à traiter en classe. Le travail de classe comprend des conférences faites par le professeur et des rapports présentés par les élèves sur des questions qui leur ont été désignées spécialement. La préparation de ces rapports exige une lecture approfondie des références indiquées dans le programme. »

a) La famille ; évolution de la maison et du foyer ; la désintégration de la famille moderne ; la morale dans la vie de famille ; les sciences eugéniques et la famille.

b) Les relations industrielles et morales de la femme avec la société, la femme dans l'industrie primitive, les femmes et l'industrie moderne ; les femmes de la classe aisée ; les rapports de la femme, en tant qu'acheteuse ou consommatrice, avec le producteur.

c) Le mouvement de protection de l'enfance, et les causes de délits.

Quatre sujets d'un genre un peu spécial sont offerts : l'art de bien vivre, ou « Euthenics » ; Instruction sur les questions sexuelles ; Comment devenir de bons parents ; La question du service domestique.

« Je me rends compte que l'enseignement de la sociologie dans toutes les Ecoles normales, ainsi que dans les « High-Schools », répond à une nécessité. Ce besoin m'est apparu, il y a longtemps, lorsqu'en 1896 j'ai organisé et professé un cours de ce genre à l'Ecole normale de Milwaukee, cours que je crois avoir été le premier de son genre dans les Ecoles normales aux Etats-Unis. Je ne puis comprendre que les étudiants soient obligés de consacrer une année à l'étude de l'histoire ancienne et ignorent les mouvements sociologiques qui existent autour d'eux et dont ils font partie. Il se peut que le sociologue exercé dédaigne le champ plutôt limité qu'il est possible de cultiver avec des élèves de « High-Schools » et, peut-être, d'Ecoles normales, dans le temps si court dont on dispose. Le but de cet enseignement est moins de fournir des connaissances approfondies sur les mouvements sociologiques que d'éveiller l'intérêt pour l'activité de la société dont l'élève fait partie, et de l'habituer à considérer ces sujets avec largeur d'esprit ¹. »

Les citations que nous venons de faire ne représentent qu'un petit nombre de déclarations, prises au hasard, parmi les rapports venant de tous les points des Etats-Unis.

Elles représentent la situation telle qu'elle était en 1917.

Il est évident que la sociologie était, à cette date, un enseignement admis, qui promettait de se développer. Ces promesses se sont réalisées. Aucun autre sujet, parmi ceux qui sont au programme des Ecoles normales ou des « High-

1. F. R. CLOW, *Sociology in Normal Schools*. The American Journal of Sociology, Mars 1920, p. 632.

Schools », ne semble avoir pris un développement aussi considérable depuis quelques années ¹.

1. L'auteur a souvent assisté à des réunions, (conférences d'éducation, sociétés de bienfaisance), où les programmes scolaires, les méthodes d'instruction, les buts de l'éducation, le nombre et la nature des sujets à présenter ont été discutés. L'impression dominante qui s'en dégage, c'est que la société est presque en faillite, faute d'un guide compétent. Les églises, les dogmes, les alliances politiques, les doctrines patriotiques, les espoirs d'internationalisme sont considérés avec un certain scepticisme. Presque tous ces remèdes, et bien d'autres, ont été essayés et le monde est menacé aujourd'hui plus que jamais. Le sentiment général de ces groupes peut s'exprimer ainsi : « Nous avons besoin de quelque chose de plus substantiel dont se dégage une plus grande puissance d'attraction. Il faut que ce soit quelque chose qui repose sur plus de justice pour tous, qui ne néglige les aspirations et le développement individuel de personne et qui montre, plus clairement qu'aucune des doctrines précédentes, que l'intérêt de tous est le véritable intérêt de chacun. »

Dans de telles réunions, toutes les opinions se font entendre. Le pasteur et quelquefois le prêtre y prennent la parole ; l'assistance les écoute avec courtoisie. L'orateur s'assied ; l'expression des visages est soucieuse et inquiète, « Oui ! nous avons déjà entendu cette doctrine ! » Elle a du bon, sans doute, mais, hélas ! soit par manque de compréhension de la part d'un monde ignorant et égoïste, soit peut-être à cause de l'inefficacité de la doctrine elle-même, soit encore pour ces deux motifs, l'humanité ne se sent pas protégée par ce que l'Eglise entreprendra, malgré son expérience de plusieurs milliers d'années de domination. L'auteur remarque qu'aucune hostilité ne se manifeste vis-à-vis du prêtre ou du pasteur ; mais ni l'un ni l'autre ne peuvent réussir à donner à l'assistance pleine confiance. « Il se peut qu'il soit sincère. Supposons qu'il le soit ; même dans ce cas, nous ne sommes pas certains que ses remèdes répondent à toutes les exigences d'un monde moderne, commercial et industriel. »

Puis un homme politique se lève. Il est considéré avec un respect tout particulier, parce qu'assez souvent il fournit des renseignements intéressants sur les affaires publiques et les événements du jour. Ses chiffres sont fréquemment significatifs par ce qu'ils révèlent et, aussi, par les conclusions intéressées que l'orateur essaie d'en tirer. D'autre part, ce genre d'homme retient l'attention de l'assistance, non par ce qu'il dit, mais plutôt par ce qu'il essaie de dissimuler ! Son influence ne peut durer ; on le supporte parce qu'on n'a rien de mieux pour le moment. Il n'éveille pas de grands espoirs chez ceux qui pensent.

Vient le tour du sociologue. L'auteur a été frappé de voir combien l'intérêt d'une assistance américaine semble alors se réveiller. Les physionomies s'éclairent, l'espérance se prépare à nouveau à couronner la créature humaine. L'orateur obtient une attention marquée et exceptionnelle. Son discours est terminé. Il n'a pas réussi à donner une réponse complète ; cependant, il a manifestement sondé une nouvelle mine d'espoir. Car la société actuelle poursuit hâtivement les fins qu'il propose. Le sociologue a attiré l'attention sur la possibilité d'un régime nouveau, guidé par l'intelligence, adouci par la bonté et par un sentiment d'humanité qui ne méprisera pas la contribution du plus humble, en vue de l'amélioration d'un monde qui touche, de bien près, à la banqueroute.

Il est nécessaire de connaître ces tendances de la mentalité américaine, si l'on désire comprendre clairement l'introduction rapide de la sociologie dans l'éducation aux États-Unis.

En 1918, l'« American Sociological Society » fit un nouvel effort pour se renseigner sur l'état actuel de l'enseignement sociologique dans les « High-Schools » des Etats-Unis ¹.

1. Dans le but d'exposer plus en détail les visées de la sociologie à la « High-School », nous soumettons au lecteur des extraits d'un programme de science sociale d'une ville du type progressif, Los Angeles, en Californie. La sociologie ou l'économie politique est enseignée dans toutes les « High-Schools » de Californie, où elle constitue, ordinairement, un cours obligatoire, toujours obligatoire dans les « High-Schools » de Los Angeles.

SCIENCES SOCIALES

But. — « Les sciences sociales traitent des problèmes présents et passés de la conduite humaine. Elles fournissent l'occasion de développer chez l'individu le sens critique, le jugement, la charité, la sympathie, en un mot, l'esprit d'humanité. Elles enseignent comment on est un bon citoyen, les droits étant compensés par les devoirs. Les traditions et l'idéal américains sont comparés avec ceux d'autres pays et d'autres temps, éveillant ainsi le patriotisme national, en même temps qu'une sympathie pour le monde entier. La Ligue des Nations devrait, dans l'avenir, reposer sur des fondations solides, faites d'une compréhension réelle des cœurs et des esprits chez les générations à venir.

Méthode. — « En outre de l'étude sérieuse des textes choisis, il est fait un grand usage de livres, publications périodiques, cartes, images et tableaux. Les problèmes du jour sont incorporés dans le cours, toutes les fois qu'il convient logiquement de le faire. Les événements courants sont employés comme exemples ou comme matière principale.

Histoire d'Amérique. Instruction civique. — « L'histoire d'Amérique est enseignée dans l'intention d'éveiller la sympathie des élèves pour tout ce qui est nettement américain dans leur milieu et leur idéal héréditaire, et aussi pour leur donner une juste idée de l'arrière-plan européen. Une importance toute spéciale est donnée à la politique coloniale anglaise, à la période critique, à l'éveil du nationalisme, à l'expansion vers l'ouest et ses effets, à la période de « politique émotive » (1846-1870), à la période de politique économique (depuis 1870), aux relations internationales et à l'état actuel des Etats-Unis.

« L'instruction civique vise à faire comprendre, non seulement la fonction politique du gouvernement, mais aussi ses relations avec le bien-être général de la société. Elle fait ressortir que certaines institutions tendent vers la démocratie, tandis que d'autres mènent au contrôle administratif; que certaines choses aboutissent à la centralisation, d'autres au gouvernement local; et elle attire l'attention sur l'éveil de la conscience sociale. On insiste, tout d'abord, sur les problèmes sociaux et politiques de la cité, passant, ensuite, aux plus vastes questions touchant l'Etat et la nation tout entière et comprenant la charité, le relèvement des criminels, la prévention de la pauvreté et du crime, l'intégrité des fonctionnaires, le contrôle public des services d'intérêt général, l'immigration et la conservation des ressources naturelles. Le but principal de cette étude est de développer un civisme intelligent, constructif et discipliné.

Economie politique. — « L'économie politique vise à placer l'élève en face des problèmes actuels. On ne fait de théorie que ce qui est nécessaire pour permettre de comprendre les sujets en question. Le problème financier, le

En 1919, le comité nommé à cet effet fit un rapport. Nous citons des extraits de la « *School Review* » (avril 1920, p. 255).

« But de l'enseignement des sciences sociales dans les écoles publiques.

« Ce comité doit son origine à une tendance rapidement

« problème des douanes, la question des chemins de fer, les monopoles, les syndicats, le socialisme, les prix, sont étudiés à fond. Mais ces cours visent à autre chose qu'à une préparation pratique, juridique et commerciale ; leur but est de développer, chez l'élève, une mentalité plus riche et un intérêt plus profond pour les luttes de l'humanité.

« Par conséquent, ce cours est mieux qu'un manuel ; il accorde une attention spéciale aux journaux, aux rapports ; il offre des possibilités de visiter les industries locales, plaçant ainsi l'élève devant l'application de ses théories.

Problèmes sociaux. — « Le cours traitant des problèmes sociaux complète les cours d'instruction civique et d'histoire, dans la mesure où il souligne l'aspect social, plus que les côtés politiques ou économiques, des problèmes courants. Il présente les maux sociaux, tels qu'ils existent à l'heure actuelle, et considère l'hérédité et le milieu comme les facteurs par lesquels on pourra aboutir à une organisation meilleure. Il considère ces panacées qui prétendent débarrasser la société de ses maux en corrigeant l'individu lui-même : l'éducation, la religion, le travail ; puis il discute celles qui veulent mettre fin à ces maux en améliorant le milieu, c'est-à-dire l'impôt unique, le socialisme et les diverses formes d'industrie coopérative.

« On insiste beaucoup sur les conditions du travail : surmenage, insuffisance des salaires, chômage, maladie, accident, mort prématurée et sur les remèdes possibles dans ces différents cas. A travers tout le cours, on oppose l'ancien et le nouveau, la philosophie individuelle à la philosophie sociale, l'industrie compétitive à l'industrie coopérative, la vie à la campagne à celle de la ville, la vie dans des maisons particulières à celle dans des appartements. On examine tous les sujets, tout à la fois avec sympathie et avec un esprit de critique. On éveille l'intérêt, on ouvre l'esprit, on démolpe les tendances à la recherche.

Cours professionnels. Instruction civique sociale. — « Le but de ce cours est de former des citoyens actifs et intelligents dans la commune, l'Etat, la nation. Il s'occupe d'étudier nos institutions fondamentales, auxquelles nos élèves auront à s'adapter, et insiste sur leurs relations sociales avec ces institutions et les membres qui en font partie. On arrive aux généralités par la discussion des problèmes réels, des relations d'individu à individu, d'individu à institution.

Développement de la démocratie moderne. — « Ce cours se propose d'infuser dans le cœur des élèves l'esprit démocratique ; de rompre la stratification des classes, mortelle pour les institutions démocratiques. Sur ce point, un effort spécial est fait pour donner de l'importance à l'esprit démocratique. Cette étude mène à une organisation des principes fondamentaux pour l'établissement et l'administration de l'état démocratique moderne.

Développement des Etats-Unis. — « Le but fondamental de ce cours est de développer l'amour de la patrie et l'appréciation de notre forme de gouvernement, ainsi que la volonté de soutenir la cause démocra-

« développée, pendant ces dernières années, chez les socio-
 « logues, et qui consiste à reconnaître la fonction sociale
 « d'une éducation générale. Il est certain que, dans le cours
 « des temps, la politique d'une démocratie a été con-
 « trôlée par l'opinion publique. Ce n'est pas un moyen
 « de protection contre le danger de choc entre le radica-
 « lisme violent et le conservatisme exagéré, que de créer
 « une confusion dans l'esprit du public par l'emploi de
 « mots en « isme ». Pour que la crise sociale actuelle puisse
 « être conjurée, il est nécessaire de réunir un faisceau so-
 « lide d'opinions publiques, saines et scientifiques, sur les
 « problèmes sociaux auxquels nous devons faire face.

« Parmi ces facteurs qui déterminent l'opinion publique,
 « les écoles occupent la première place. C'est pourquoi on
 « a vu, récemment, se développer, chez les leaders de
 « l'enseignement, une compréhension plus complète de la
 « fonction civique de l'éducation. La conception populaire
 « du but de l'éducation, surtout de l'éducation secondaire,
 « commence à se modifier. Le fantôme de la discipline
 « s'évanouit, l'instruction n'est plus le privilège de la seule
 « aristocratie, et l'on commence à reconnaître que l'ensei-
 « gnement dans les « High-Schools », depuis cinquante ans,

« tique. Cette étude fait comprendre à quel point le civisme d'aujourd'hui
 « est différent du civisme d'il y a cinquante ans. Le professeur qui traite ce
 « sujet choisit les problèmes industriels, commerciaux, politiques et so-
 « ciaux les plus importants actuellement, et les expose dans leur cadre his-
 « torique. L'enseignement fait comprendre aux élèves que, plus la popula-
 « tion devient dense, plus il est nécessaire d'imposer des restrictions à l'in-
 « dividu, pour protéger l'Amérique contre l'exploitation de ceux qui n'ont
 « point de scrupules. »

Le lecteur est prié de remarquer combien on insiste souvent sur cette
 idée que le but réel est de faire des élèves des « High-Schools » des individus
 qui voient, sentent, jouent leur rôle dans la vie, en relation constante avec
 les autres membres de la société, et qui comprennent que tout l'édifice social
 repose, pour sa sécurité future, sur la coopération de tous, plutôt que sur
 un système d'exploitation.

En d'autres termes, c'est un effort pour apprendre aux citoyens futurs
 que le vrai moyen d'atteindre le bonheur se trouve dans la réalisation des
 choses utiles à la vie, plutôt que dans la création de nouveaux moyens d'op-
 primer les autres.

Les sujets étudiés pour illustrer ce principe seront exposés dans le cha-
 pitre suivant.

« a été modifié, de façon à préparer des citoyens qui pourront s'adapter à un milieu social complexe et problématique. L'enseignement spécial des sciences sociales commence à être reconnu comme nécessaire à cette fin. C'est un mouvement auquel les sociologues et les économistes peuvent prêter leur concours actif et organisé. »

Après avoir fait des recommandations générales pour toutes les années d'école, le comité propose, pour la douzième année (dernière de « High-School »), ce qui suit :

« L'enseignement de la douzième année d'école devrait être un enseignement des sciences sociales en général, le plus de temps possible étant consacré à la sociologie et à l'économie politique. Les principes de ces sciences devraient être présentés dans un but déterminé, autant qu'ils peuvent être compris par des élèves de dernière année de « High-School ». Cependant, il faudrait aborder le sujet par les faits et les problèmes concrets, en particulier dans les groupes sociaux qui touchent de plus près les élèves, tels que le voisinage, la communauté, le groupe auquel l'adolescent se joint pour jouer, et la famille.

« Pour les chapitres de sociologie et d'économie politique sur lesquels l'opinion est généralement unanime, la méthode doit être aussi précise que pour les sciences physiques. Un échange purement oratoire d'opinions peu sûres doit faire place à l'acquisition de connaissances abondantes et précises. Le but devrait être de développer la pensée personnelle, mais sur une base de connaissances et de respect de la science exacte sur le terrain social. »

Le rapport se termine par la déclaration suivante :

« On ne saurait trop insister sur le fait que la sociologie devrait être considérée comme une partie essentielle de la formation de tout instituteur. On devrait l'exiger de pair avec la psychologie, comme condition d'admission

« au diplôme. On devrait en faire un cours obligatoire
« dans tous les collèges, dans les Ecoles normales, dans les
« cours de préparation à l'enseignement, dans les « High-
« Schools ». On ne peut guère compter sur un corps d'ins-
« tituteurs, qui ne connaît pas le point de vue social, pour
« mener à bonne fin les réformes demandées dans ce rap-
« port. »

CHAPITRE IV

Traits caractéristiques de la sociologie américaine

La famille.

Le sujet est abordé par différentes voies.

Nous avons noté, jusqu'ici, que la sociologie est enseignée, de nos jours, à tous ceux qui se destinent au professorat et, dans une proportion chaque jour croissante, aux élèves des « High-Schools ». Bien plus, cette tendance sociologique gagne jusqu'aux écoles primaires. L'histoire, la géographie, l'instruction civique sont présentées d'un point de vue sociologique. La sociologie s'apprête à devenir, dans un avenir prochain, la clé de voûte de l'enseignement américain. Le degré de développement déjà atteint, et les idées enseignées à l'heure actuelle, témoignent d'une confiance toujours grandissante dans l'efficacité de ses méthodes.

La signification et l'importance croissantes données à la sociologie dans l'éducation autorisent un exposé des principales doctrines sociologiques offertes à l'écolier américain.

Afin d'exposer les tendances particulières de la sociologie américaine, nous citerons des passages de trois des manuels classiques les plus répandus dans les écoles améri-

caines¹ ; des centaines d'autres écrivains défendent les mêmes principes ; cependant, nous avons choisi les manuels d'Ellwood, de Burch and Patterson et de Towne, parce qu'ils ont été officiellement reconnus comme représentant les idées américaines par le Comité élu pour déterminer les programmes de l'enseignement de la sociologie dans les écoles américaines primaires et supérieures, de même que pour décider de l'importance qu'il convient de donner à cet enseignement².

En nous limitant à ces trois ouvrages, nous sommes certains d'offrir à nos lecteurs un point de vue reconnu par la majorité des sociologues américains. L'avantage, et même la nécessité, de cette tactique apparaîtront plus tard. L'auteur se rappelle, en effet, les sourires incrédules et la surprise si souvent rencontrés chez l'étudiant européen, et même chez le sociologue, lorsqu'ils apprennent tout ce que les Américains veulent abriter sous le manteau de la sociologie et le but qu'ils poursuivent jusque dans la salle de classe.

Rien de particulier dans les premières divisions de ces manuels de sociologie n'attirera l'attention d'un Européen. Les premiers chapitres ou paragraphes expliquent les termes société, sociologie, évolution, hérédité, variation, lutte pour l'existence, compétition et coopération, rapport de la psychologie avec la sociologie, rapport de l'économie politique avec la sociologie, etc.

Il y a une seconde manière d'entrer en matière, très souvent employée ; elle consiste à décrire, d'abord, le milieu. On présente, en premier lieu, les conditions géographiques, les frontières naturelles et politiques, l'altitude, la température, l'hygrométrie, la lumière, les lacs, les mers, les voies naturelles de communication, le sol, les richesses

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*. BURCH and PATTERSON, *American Social Problems*. E. T. TOWNE, *Social Problems*.

2. Rapport présenté à la Société Américaine de Sociologie, décembre 1919.

minérales, les forêts, la flore et la faune. Ceci établi, on entreprend de considérer la population et les problèmes qui s'y rattachent ¹. Ensuite, vient l'étude des groupes primordiaux, la famille, le voisinage, la ville, l'Etat ou la province. C'est alors qu'on peut voir se dessiner les idées et les fins caractéristiques de la sociologie américaine. Sur ce point, elle présente deux tendances distinctes. Certains écrivains consacrent presque la moitié de l'ouvrage à l'étude de la famille, tandis qu'un second groupe traite plus spécialement des conditions pathologiques de la société, c'est-à-dire l'alcoolisme, la pauvreté, le crime, les anomalies mentales et la folie. Le livre d'Ellwood est un exemple parfait de la première méthode ; celui de Towne est le type de la seconde. Nous verrons, par la suite, que ces deux méthodes présentent chacune leurs avantages.

La monogamie et la question d'un seul idéal moral.

La description de la famille, du point de vue historique, telle qu'elle est généralement présentée par les sociologues américains, ne révèle aucune tendance particulièrement américaine avant les chapitres ou paragraphes traitant de la monogamie, du « Single Standard for both sexes » (la morale unique pour les deux sexes) ¹ ; c'est sur ce point que la sociologie commence à jouer un rôle décisif dans l'éducation américaine ².

1. Plusieurs manuels d'économie politique emploient aussi cette méthode.

2. Le sociologue américain enseigne à ses élèves sous le nom de « Single Standard for both sexes » : 1° Pureté égale chez les jeunes gens et les jeunes filles ; 2° Fidélité égale dans le mariage.

3. Cette notion américaine de la monogamie prend une signification plus grande, lorsqu'on a pu se rendre compte de la manière dont cette question est envisagée en Europe. En Grande-Bretagne, en Allemagne (avant la guerre), c'est à l'Eglise et au professeur d'instruction religieuse qu'il appartient d'imposer et d'enseigner cette loi morale. En France, la vie de famille idéale est définie dans les leçons de morale. Mais jusqu'ici, nulle part ailleurs qu'aux Etats-Unis, une campagne sérieuse n'a été entreprise pour présenter aux écoliers ce principe de « Single Standard for both sexes ».

L'institution du mariage, exposée aux écoliers américains du point de

Lorsque l'on consulte les différents manuels de sociologie sur ce sujet, il devient évident que le sociologue américain a les doctrines de Rabelais présentes à l'esprit ; ce n'est pas tant ce que l'écolier apprend qui compte, que l'usage qu'il fera, dans la vie, de ses connaissances. Presque toutes les écoles étant mixtes, l'éducateur américain considère sa classe comme un champ d'expériences ou, si l'on préfère, comme une sorte de préparation à la vie où le contact journalier des jeunes gens et des jeunes filles les prédispose à prendre des habitudes de respect mutuel, qui deviendront assez puissantes pour avoir une influence prépondérante dans leurs vies d'adultes.

L'élève sent que son assentiment lui est demandé ; il comprend qu'on ne fait plus appel à des raisonnements « a priori » ni à des dogmes religieux ni à aucun principe d'autorité ; il accepte, parce que ce qui lui est démontré est l'évidence même.

Remarquons que l'éducateur américain demande à son élève beaucoup plus qu'un acquiescement de la raison, analogue à celui que requièrent une formule mathématique ou certains principes de physique ; il cherche encore à lui communiquer une conviction si forte qu'elle influera sur tout son avenir.

Les manuels de sociologie révèlent un sérieux effort pour établir la morale sur des bases scientifiques.

A l'appui de ce que nous venons d'avancer, nous citons ce passage d'Ellwood :

« La famille est le groupe le plus simple de la société humaine, capable de se suffire à lui-même. Elle est, dans un sens spécial, par conséquent, le groupe social par

vue sociologique, représente l'effort le plus grand qui ait jamais été tenté pour adapter l'enseignement de la Science à l'intelligence de l'enfant. L'esprit de confiance, dans lequel la sociologie a entrepris cette mission, ne laisse aucun doute quant à son courage et à la force de ses convictions.

« excellence. Comme ses membres, mari et femme, parents, « enfants, ont leur place nettement marquée dans le « groupe, par leur nature organique et leurs relations, la « famille semble être presque autant une formation biologique qu'un groupe social. Pour cette raison, elle « présente clairement les forces biologiques opérant dans « notre vie sociale. La famille n'est le produit d'aucune « autre forme d'association ; elle fournit plutôt à ces dernières le moyen d'exister. Comprenant des individus des « deux sexes et d'âges divers, elle est non seulement capable de se reproduire et de perpétuer la société, mais « encore d'illustrer et de développer toutes les relations « essentielles entre les hommes ¹. »

L'élève apprend que la famille peut être considérée comme une « formation biologique », c'est-à-dire qu'elle n'a été créée ni par l'Etat ni par l'Eglise, qu'elle ne relève d'aucune doctrine religieuse ni d'aucune mystérieuse révélation. Quelque élémentaires qu'elles paraissent, ces notions sont parfois une révélation pour des jeunes gens et des jeunes filles de quinze à dix-huit ans. Le maître, qui a su établir sur ce point de solides fondations, aura inculqué à ses élèves le respect de la science et l'obéissance à ses lois ².

« La fonction essentielle de la famille est de reproduire « l'espèce, c'est-à-dire de donner naissance à des enfants « et de les élever. Tandis que d'autres fonctions de la « famille ont été confiées, dans une large mesure, à d'autres « institutions sociales, il est évident que celle-ci ne peut « être déléguée de la même manière..... »

Autrement dit, on s'applique à faire ressortir que l'enfant a non seulement besoin d'une mère, mais qu'il lui faut un père.

« Dans la société actuelle, tout au moins, la vie doit être

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, p. 80.

2. *Ibid.*, p. 81.

« transmise par la famille. La constitution de la famille
 « détermine l'hérédité de l'enfant, ainsi que l'éducation
 « et les soins qui lui seront donnés. Si la famille n'accom-
 « plissait aucune autre fonction que celle de la reproduc-
 « tion de nouveaux individus et de leur éducation physique
 « et morale jusqu'à maturité, elle serait encore la plus
 « importante de toutes les institutions humaines. Consi-
 « dérée du point de vue sociologique, la famille sans en-
 « fant est une faillite ; quoiqu'elle puisse être d'une cer-
 « taine utilité sociale aux individus qui la composent, elle
 « a manqué à l'accomplissement de sa plus importante
 « fonction sociale ; dans cette mesure, par conséquent, elle
 « doit être considérée, du point de vue social, comme une
 « faillite complète ¹. »

Combien de fois n'avons-nous pas entendu, à l'Eglise, le prédicateur dire à son auditoire que Dieu regarde avec déplaisir une famille sans enfants ! Nous ne voulons pas, en ce moment, tenter d'amoindrir un tel argument ; il nous suffit de constater que l'on enseigne, en outre, aux jeunes Américains, que mettre au monde et élever des enfants, pourvus d'une splendide hérédité, est le couronnement de la plus belle de toutes les institutions humaines.

« La famille est le principal organe de transmission de
 « la tradition sociale, car l'enfant apprend à parler, princi-
 « palement, dans sa famille ; et la « tradition sociale » a
 « pris forme dans toutes les croyances, les principes et les
 « évaluations sur lesquels, dans notre civilisation, repo-
 « sent l'industrie, le gouvernement, la loi, la religion, la
 « morale, la famille et la vie sociale en général.....

« La famille représente le milieu immédiat de l'en-
 « fant en bas âge. Si bien qu'elle est chargée, par la société,
 « non seulement de procréer de nouveaux individus, mais
 « encore de les préparer aux rapports les plus essentiels

1. *Ibid.*, pp. 81 et 82.

« qu'ils auront avec l'existence. C'est le groupe qui a le
 « plus d'influence pour « socialiser » l'individu, et qui peut
 « le mieux le préparer aux exigences d'une civilisation
 « avancée. Si la famille ne réussit pas dans cette tâche
 « importante, on peut craindre de voir une profusion d'in-
 « dividus non sociabilisés, et l'anarchie remplacer l'ordre
 « social ¹. »

Après avoir parcouru les longues discussions des formes de la famille et de son développement historique, nous remarquons que toutes tendent vers un même point, la monogamie.

« Toutes les autres formes de la famille doivent être
 « considérées comme des variations sporadiques, peu faites
 « pour survivre, parce qu'incompatibles avec la nature de
 « la société humaine..... C'est pourquoi les peuples les plus
 « puissants de la terre pratiquent la monogamie ; et l'on
 « peut ajouter, sans crainte de se tromper, que, s'il y a une
 « relation entre la monogamie et les formes les plus avan-
 « cées de la civilisation, ce n'est pas par accident. Quels
 « sont donc les avantages sociaux de la monogamie, pro-
 « pices au développement d'une culture plus élevée ? Ils
 « sont nombreux ; les plus importants peuvent être rangés
 « en six groupes.

« 1^o Le nombre des individus des deux sexes..... est
 « approximativement égal. Nous voyons par là que la
 « monogamie est en harmonie avec les conditions biolo-
 « giques de l'espèce humaine. Le nombre égal des individus
 « des deux sexes est probablement le résultat de la sélec-
 « tion naturelle. Nous pouvons essayer de comprendre
 « pourquoi la nature favorise cette harmonieuse propor-
 « tion des deux sexes, en considérant qu'elle permet le
 « plus grand nombre de groupes « familles » et, par con-
 « séquent, les meilleures conditions pour élever les enfants.

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, pp. 82 et 83.

« 2° La monogamie assure à l'enfant la meilleure protection, à deux points de vue au moins. D'abord, elle « diminue la mortalité infantile car, sous ce régime, le « père et la mère peuvent unir leurs soins. D'autre part, la « monogamie assure la meilleure éducation et, par conséquent, une plus complète socialisation de l'enfant. Dans « toutes les autres formes de la famille, non seulement la « mortalité infantile est plus élevée, mais, du point de vue « de la civilisation moderne, l'enfant y est moins préparé à « devenir un membre de la société.

« 3° La famille monogame seule produit des affections « et des émotions supérieures. C'est seulement dans la « famille monogame que les types les plus élevés de sentiments altruistes peuvent être cultivés. Il est difficile de « s'imaginer, par exemple, comment une affection désintéressée pourrait exister entre mari et femme sous le « régime de la polygamie. Dans la monogamie, le mari et « la femme sont appelés à oublier leurs désirs égoïstes dans « leur sollicitude partagée pour leurs enfants. La monogamie est, par conséquent, la forme de famille la mieux « appropriée au développement d'un altruisme d'essence « supérieure ; et, ainsi que nous l'avons vu, plus le niveau « de l'altruisme, produit par la vie de famille, est élevé, plus « la forme de la vie sociale, en général, est élevée aussi, les « autres conditions étant égales. C'est la monogamie qui a « créé le sentiment de la paternité, dans le sens le plus « complet du terme, et cela lui fait honneur. Elle a enseigné « à l'élément mâle de la race, la valeur du dévouement et « de l'abnégation. Sous le régime de la polygamie, au contraire, le père ne peut s'occuper sérieusement de ses « enfants ou d'une de ses femmes en particulier, car il se « trouve, en réalité, à la tête de plusieurs familles. Par conséquent, ainsi que nous l'avons déjà noté, la paternité, « dans toute l'acception du terme, ne peut exister sous ce « régime.

« 4° En outre, sous le régime de la monogamie, les relations familiales sont mieux définies, plus solides et, par suite, les liens familiaux et, finalement, les liens sociaux sont aussi plus forts.....

« 5° De tout ceci, il résulte que la monogamie favorise le développement des formes les plus élevées de la religion et de la morale, car l'affection familiale est une base indispensable aux plus hautes formes de religions éthiques. La forme d'organisation familiale qui permet le développement des sentiments les plus élevés favorise, en même temps, le développement de types supérieurs de religions. Ceci est encore plus vrai, peut-être, des temps anciens, car c'est la monogamie qui rendit possible le développement d'un culte des ancêtres, en permettant d'établir, d'une façon précise, la lignée ancestrale ; ainsi, la monogamie contribua à l'établissement de ce culte qui devint, à son tour, la base de religions plus élevées.

« 6° Non seulement la monogamie favorise la conservation de la vie des enfants, mais encore celle des parents ; c'est seulement sous le régime de la monogamie que nous voyons les enfants prendre soin de leurs parents âgés. Dans la famille polygamique, la femme âgée est délaissée pour une jeune, et sa vie s'achève dans l'amertume. D'autre part, il est rare que les enfants prennent soin de leur père, car la polygamie n'a jamais favorisé les sentiments profonds entre parents et enfants. Le fait que la monogamie contribue à prolonger la vie, parce que, sous son régime, les enfants prennent soin de leurs parents âgés, est un puissant argument en sa faveur : c'est ajouter beaucoup au bonheur de vivre, et, par suite, à la force des liens sociaux, que d'épargner aux individus la crainte d'une vieillesse triste et solitaire.

« Bref, la famille monogame présente une unité et une harmonie tellement supérieures, à tous les points de vue, qu'elle est la plus apte à produire une civilisation avan-

« cée. Quel que soit le point de vue que nous adoptions, nous trouvons de multiples raisons pour lesquelles les sociétés civilisées ne peuvent adopter d'autres formes de famille que la monogamie ¹. »

Dans le manuel de Burch et Patterson, un long et intéressant chapitre sur la famille se termine par un puissant plaidoyer en faveur de la monogamie.

« La monogamie a été la forme de mariage la plus généralement répandue, dans tous les temps et dans tous les pays. Suivre son développement, depuis le système primitif de l'accouplement, c'est faire l'histoire de l'évolution de la famille. D'autres formes de mariage, telles que la polygamie et la polyandrie, sont tout au plus des déviations locales ou temporaires de la forme usuelle. Dans la plupart des contrées civilisées, la monogamie est, actuellement et depuis des siècles, la seule forme de mariage admise par les lois. En dehors de l'aspect moral de la question, sa supériorité tient à des raisons sociales. Elle assure aux enfants les meilleurs soins, ainsi que le démontre la diminution de la mortalité infantile ; elle remplit aussi plus complètement la seconde fonction de la famille, la socialisation. La famille monogame, seule, est capable de produire des sentiments élevés, parce qu'elle favorise l'altruisme, au lieu de la jalousie qui apparaît inévitablement dans la famille polygamique. Partout où elle est pratiquée, la polygamie abaisse la situation sociale de la femme. Ce n'est pas par une coïncidence fortuite que nous voyons surgir, en même temps, le régime de la monogamie et des formes de civilisation avancée ; elles sont solidaires, chacune est la conséquence de l'autre. La monogamie favorise le développement de l'altruisme et de la coopération, lesquels, à leur tour, deviennent des facteurs déterminants dans la lutte pour l'existence, tou-

¹ 1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, p. 125.

« jours renouvelée entre les nations. Une vie de famille
 « saine et bien ordonnée entraîne, généralement, une vie
 « nationale saine et disciplinée. Les vigoureuses vertus
 « morales et militaires des anciens Romains avaient leurs
 « racines dans une vie de famille saine. Le luxe et les vices
 « des Romains de la décadence minèrent la famille et, par
 « suite, la nation même. Ainsi nous pouvons prédire la chute
 « d'un empire par le nombre croissant des divorces, par
 « l'augmentation de la mortalité infantile et la diminution
 « des naissances ¹. »

Ainsi trois grands maux sociaux sont attaqués d'un même coup ; c'est la science qui prêche au lieu du prédicateur.

Nous croyons que personne ne peut parcourir les manuels scolaires américains de sociologie sans reconnaître que la cause de la monogamie, en tant qu'idéal, a été plaidée d'une manière convaincante, presque irréfutable. L'intention est très nette ; c'est un effort positif pour mettre en vigueur le principe du « Single Standard for both sexes ».

*Réponse du sociologue américain à l'angoissante
question du divorce.*

Après avoir présenté la monogamie et le principe d'une morale unique pour les deux sexes comme le régime idéal, le sociologue américain trouve, devant lui, le grave problème du divorce. Quelle est l'étendue de ce mal ? Quelles en sont les causes ? Le sociologue est-il à même d'expliquer les difficultés actuelles auxquelles se heurte ce problème, en conservant une large place à l'espoir ?

En réponse à la première question, nous citerons Towne dans son livre, « Social Problems ».

« Nous nous trouvons en face du fait qu'aux Etats-Unis,
 « les divorces augmentent trois fois plus vite que la popu-

1. BURCH et PATTERSON, *American Social Problems*, p. 63.

« lation et qu'un mariage sur douze environ se termine
 « par le divorce. La menace d'un tel état de choses pour la
 « plus importante des institutions sociales — la famille —
 « peut à peine être évaluée. Pendant la période qui va de
 « 1897 à 1906, soit pendant vingt ans, on compte presque
 « un million de divorces. Dans 40 % de ces cas, il y a des
 « enfants. Cela représente, non seulement la destruction
 « d'un million de foyers, mais, en outre, un nombre im-
 « mense d'enfants privés de l'influence familiale ¹. »

« La proportion des divorces est plus élevée aux Etats-
 « Unis que dans tous les autres pays, à l'exception du
 « Japon. Cette proportion est trois fois plus forte qu'en
 « France, cinq fois plus qu'en Allemagne, dix fois plus
 « qu'en Suède et en Norvège et environ trente fois plus
 « forte qu'en Grande-Bretagne et en Irlande ². »

En réponse à la deuxième question : Quelles sont les causes du divorce ? on peut répondre qu'on lui en attribue un grand nombre. Parmi les plus importantes, on cite habituellement l'affaiblissement du sentiment religieux, particulièrement de la théorie religieuse du mariage. La théorie sociologique de la famille monogame, considérée comme une structure biologique, dont la permanence n'est pas seulement sanctionnée, mais encore déterminée par les lois de la nature, n'a pas encore pris racine parmi le peuple, dans une proportion correspondante à l'affaiblissement des principes religieux, tombés en désuétude, et qu'elle doit remplacer.

Une seconde raison se trouve dans le fait que la rapide extension de l'industrie américaine, accélérée encore par le grand développement de l'usage des machines, a enlevé la femme à son foyer et a diminué la dépendance mutuelle du mari et de la femme.

D'autre part, la situation de la femme s'est modifiée.

1. E. T. TOWNE, *Social Problems*, p. 243.

2. *Ibid.*, p. 245.

Ceci est particulièrement vrai aux Etats-Unis, où elle est devenue beaucoup plus indépendante, au point de vue économique, intellectuel et juridique.

Le côté le plus sombre de la question — et tout Américain est obligé de le reconnaître — est le fait indubitable que, pour une raison ou pour une autre, il existe un esprit croissant d'égoïsme, à tous les degrés de l'échelle sociale, et que l'augmentation du nombre des divorces est une conséquence de ce désir illégitime : recevoir de la vie plus qu'on ne lui donne.

« Nous devrions attribuer à une seconde cause l'augmentation du nombre des divorces dans ce pays : à l'esprit croissant d'individualisme. Par individualisme, nous comprenons l'esprit de revendication et d'intérêt personnel, l'esprit qui conduit un homme à considérer et à vouloir imposer comme lois ses propres désirs, ou même ses fantaisies et ses caprices. Or, cet esprit croissant d'individualisme est plus dangereux, pour la vie sociale, que toute autre chose. Il rend instables toutes les institutions, spécialement la famille, qui reposent sur des caractéristiques entièrement opposées. Notre démocratie du « laissez-faire », notre organisation industrielle, notre éducation, qui ne prépare pas à la vie sociale, sont responsables, jusqu'à un certain point, d'avoir préparé chaque individu à prendre, pour lois, ses intérêts et ses désirs ¹. »

Nous avons ainsi exposé quelques-unes des principales causes de divorce. Bien d'autres devraient être examinées pour expliquer de nombreux cas typiques. Quelques graves qu'apparaissent les conditions révélées, bien que les critiques des étrangers, quant à l'organisation de la vie sociale américaine, reposent sur le grand nombre des divorces, les Américains eux-mêmes n'en sont pas très in-

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, p. 157.

quiets. Ils sentent que ces problèmes ne sont que temporaires, que le temps et une éducation mieux faite pour adapter l'individu à la vie sociale, sont seuls nécessaires pour délivrer leur pays de la majeure partie des maux dont souffre actuellement la vie de famille. Le sociologue partage habituellement ce point de vue optimiste.

« Aux périodes de changement d'une institution, quelle
 « qu'elle soit, aux périodes de transition d'une forme à une
 « autre, on peut s'attendre à voir correspondre une période de confusion. L'ancienne forme d'institution n'est
 « jamais remplacée, soudainement, par une nouvelle forme
 « toute prête à s'adapter; c'est graduellement seulement
 « que la nouvelle institution émerge des éléments de l'ancienne. Dans l'intervalle, cependant, il peut y avoir une
 « période considérable de confusion et d'anarchie. Ce principe social repose, comme nous pouvons le remarquer,
 « sur la loi psychologique plus profonde, qui veut que les
 « anciennes habitudes ne soient jamais remplacées par de
 « nouvelles, sans une période intermédiaire de confusion
 « et d'incertitude. Autrement dit, dans la période de transition d'une vieille habitude à une nouvelle, surgissent
 « beaucoup d'occasions favorables à la désorganisation et
 « à la désintégration. C'est exactement ce qu'on retrouve
 « dans la société humaine, parce que les institutions ne
 « sont que l'expression d'habitudes..... ¹

« Cependant, il n'y a pas lieu, jusqu'à présent, d'être
 « pessimiste, en ce qui regarde notre vie de famille; toute
 « son instabilité et la démoralisation actuelle ne sont, nous
 « l'espérons, que de simples incidents dans l'acheminement vers un type de famille plus élevé qu'il n'en fut
 « jamais. Cet idéal, cependant, ne sera pas atteint sans réflexion, sans effort, ni sans une sage direction sociale. ² »

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, p. 164.

2. *Ibid.*, p. 166.

Nos sociologues considèrent notre crise actuelle du divorce comme la conséquence naturelle d'une période de transition dans les relations économiques et de la disparition de la tradition patriarcale dans la vie de famille. D'autre part, ils croient que des liens de famille meilleurs et plus forts sont actuellement en formation pour la vie américaine future.

Laissons la parole à Burch et Patterson.

« Il semblerait que la famille, de même que d'autres institutions sociales, est en voie de transition. Les liens économiques, qui contribuaient autrefois au maintien de la vie de famille, sont en train de s'affaiblir, cependant que l'idéal patriarcal de la famille tend à disparaître. La vie future reposera uniquement sur l'amour, la considération et l'indulgence réciproques. Elle sera, par conséquent, plus forte et d'un modèle plus élevé. De plus, l'augmentation du nombre des divorces est une des indications de l'évolution sociale, toujours onéreuse. Cet éclaircissement répand un nouveau jour sur les injustices et les défauts d'adaptation. Le modèle ancien était plus stable, parce qu'il reposait sur une base d'autorité. De cette évolution sortira un type de famille plus démocratique, qui sera en harmonie avec les principes plus élevés de la morale de notre époque. Nous n'avons aucune raison de désespérer de l'avenir de la famille monogame ; le système d'union de deux êtres, pour la vie, persistera. Lorsque le processus actuel d'adaptation sera achevé, l'idéal de l'union pour la vie triomphera de nouveau ; le nouveau type de famille sera fondé sur le principe de charme et de respect mutuels, cependant que l'esprit de domination et de subordination disparaîtra pour toujours ¹. »

Nous sommes certains que la moyenne des Américains

1. BURCH et PATTERSON, *American Social Problems*, p. 330.

partage cette manière de voir. Ainsi, soit dans la classe de sociologie, soit dans la vie extérieure, nos jeunes gens et nos jeunes filles apprennent à considérer notre future vie sociale avec optimisme.

Pauvreté. Paupérisme. Insuffisance mentale.

La pauvreté est affaire d'organisation de la vie.

Les Européens considèrent, souvent, les Etats-Unis comme le pays où l'on rencontre les plus nombreuses et les plus faciles occasions de s'enrichir ; aussi sont-ils très surpris qu'il y ait tant de pauvres et de gens incapables de se suffire. La pauvreté, en elle-même, n'est pas facile à définir. Ce qui est considéré comme nécessaire à la vie varie souvent, très sensiblement, d'un pays à l'autre. Plus d'une famille, considérée comme nécessiteuse ou presque indigente aux Etats-Unis, ne le serait pas en Europe. Ceci est vrai, même de l'Angleterre et de la France. L'Européen n'attend pas de la vie autant de confort économique et matériel que son frère américain. Je suis loin de vouloir dire par ceci que la somme totale des jouissances procurées par la vie soit, chez les Européens, bien inférieure à celle des Américains ; sur ce point, la différence dans l'échelle des valeurs est si grande qu'une comparaison est à peu près impossible.

Quelle est l'étendue de la pauvreté et du paupérisme aux Etats-Unis ? L'exposé qu'en donne Ellwood montre les faits, tels qu'ils sont habituellement présentés.

« Le recensement indique, en 1910, environ 700.000 nécessiteux hospitalisés dans les institutions de charité des Etats-Unis. Quoique le nombre de ceux qui ont reçu des secours, de source publique ou privée, en dehors de ces institutions soit inconnu, on peut l'évaluer à plusieurs fois celui des hospitalisés. On estime, en général, qu'en-

« viron cinq pour cent de notre population reçoit, chaque
 « année, des secours d'une œuvre ou d'une autre. Dans nos
 « grandes villes, le nombre de ceux qui sont secourus, ma-
 « tériellement, par des organisations publiques ou privées,
 « est beaucoup plus élevé, même pour une année normale.
 « Dans la ville de New-York, le nombre de personnes qui
 « reçoivent des secours en argent dépasse, chaque année,
 « dix pour cent de la population. Il semble probable, par
 « conséquent, que, dans la population totale des Etats-Unis,
 « une moyenne de cinq pour cent des habitants est se-
 « courue chaque année. Ceci porte donc, approximative-
 « ment, à 4.500.000 le nombre des assistés en 1910 et notre
 « estimation n'est, probablement, pas excessive. Prenant
 « pour base ces faits et d'autres faits connus, on a estimé
 « à 10.000.000 le total de la population nécessiteuse des
 « Etats-Unis, dans les années de prospérité moyenne. Si
 « l'on comprend, dans ce nombre, les nègres dont les revenus
 « ne sont pas suffisants pour vivre, cette estimation n'est
 « pas excessive ; il est probable qu'elle diminue plutôt
 « qu'elle n'exagère le nombre des personnes qui, aux Etats-
 « Unis, se trouvent dans une condition si inférieure qu'elles
 « ne sauraient se suffire à elles-mêmes, ni physiquement ni
 « mentalement ¹. »

Intérêt primordial des applications pratiques.

Tous nos manuels de sociologie présentent un long his-
 torique des diverses manières de traiter le problème de la
 pauvreté, et nous donnent un exposé détaillé, en même
 temps qu'une analyse, de ses causes. Nos élèves des « High-
 Schools » et les étudiants de nos Universités témoignent
 d'un profond intérêt pour ces manifestations patholo-
 giques de notre état social. Malgré son intérêt, nous omet-
 tons ici l'exposé de ces discussions, car nous ne pensons

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, p. 300.

pas pouvoir mettre en lumière des faits nouveaux pour le lecteur européen.

Lorsque nous en arrivons à la question des remèdes pour atténuer les effets du paupérisme, nous pensons que la manière dont le sujet est exposé aux jeunes gens et aux jeunes filles de nos « High-Schools » présente un intérêt spécial pour l'étudiant européen. Les remèdes que nous proposons ne sont pas inconnus en Europe. L'intérêt spécial que comportent nos méthodes, et sur lequel nous voulons insister, consiste dans l'effort vigoureux que les Etats-Unis ont fait pour en rendre l'application efficace.

*Une porte ouverte sur l'espérance pour le pauvre ambitieux.
Ségrégation de l'être en état d'infériorité au point de vue biologique.*

Dans le chapitre II, nous avons déjà fait remarquer que Warner et d'autres ont rendu populaire l'étude inductive des causes de la pauvreté, du crime, etc. Devine, à son tour, démontra que la plupart des conditions défectueuses de la vie ont leur source dans des conditions économiques peu satisfaisantes, qu'une société mieux instruite pourrait aisément améliorer. Les œuvres de Jane Addams, de Jacob Riis, de Robert Hunter, ont ouvert une porte aux ambitions des pauvres et ont préparé un accueil bienveillant aux déshérités de la rue, pour les aider à se relever et à ne plus faillir.

L'enseignement sociologique donné, sur ce sujet, dans nos écoles, équivaut à une véritable campagne de propagande en vue de cette fin.

« Les remèdes doivent viser à réadapter l'individu, au point de vue biologique et psychologique, et à corriger les fautes de l'organisation sociale ¹. »

On ne peut apprécier l'avance des Américains sur ce

1. C. A. ELLWODO, *Sociology and Modern Social Problems*, p. 317.

point, que si l'on compare ce qu'ils ont déjà accompli avec le peu qui est fait dans les écoles européennes à cet égard.

La doctrine de la ségrégation est actuellement enseignée et recommandée dans la plupart de nos manuels de sociologie.

« Lorsque les vices biologiques de l'individu sont la cause de sa dépendance, nous avons montré que, s'ils ne sont pas relativement superficiels, la seule manière, scientifique et efficace, de traiter ces classes d'individus anormaux est la ségrégation dans des établissements spéciaux. Les faibles d'esprit, les aliénés, les épileptiques chroniques et autres anormaux, dont le cas est sans espoir, devraient être gardés en permanence dans des institutions où des soins tendres et humains leur seraient donnés, mais de telle manière, cependant, qu'ils ne puissent pas se reproduire et augmenter ainsi le fardeau des générations futures. Cette politique de ségrégation des incurables est la méthode scientifique la plus approuvée par la philanthropie moderne. De cette manière, et jusqu'à un certain point, la reproduction des éléments anormaux de la société pourrait être diminuée, et l'extension de la dégénérescence enrayée. Dans le cas particulier des adultes infirmes, tels que les sourds ou les aveugles congénitaux, il est difficile de dire, exactement, quelle pourrait être, envers eux, la meilleure méthode à employer. Il semblerait que la plupart d'entre eux pourraient être à peu près adaptés à une vie sociale libre ; pourtant, s'ils se marient et ont des enfants, nous savons que, si leur infirmité est congénitale, un certain nombre de leurs enfants, selon la loi de Mendel, héritera de cette infirmité ¹..... »

« C'est, indubitablement, le devoir de la société de prévenir la propagation des familles de dégénérés biolo-

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, p. 317.

« giques par transmission, comme les faibles d'esprit dont « l'infirmité est héréditaire ¹. »

L'enseignement de la sociologie développe un sentiment plus profond de notre responsabilité en ce qui concerne le bien-être, les malheurs et le niveau moral de la communauté.

L'effet de cet enseignement s'est déjà fait sentir dans la vie américaine. Si l'on observe les ouvriers les plus ambitieux, pour ne pas parler des classes plus instruites, on est étonné de l'effet que cet enseignement a déjà produit sur la conscience publique. On fait une enquête sur les antécédents familiaux avant de consentir au mariage du fils ou de la fille.

Si une fille imbécile ou faible d'esprit devient mère, la communauté éprouve un sentiment de honte qu'on n'eût pas constaté, il y a dix ou quinze ans. De nos jours, on considère couramment que c'est la communauté qui est coupable de la faute commise et non la femme. La science ayant prouvé que certaines insuffisances mentales sont héréditaires, le groupe dont elle fait partie sent qu'il lui incombe une double responsabilité, non seulement envers la mère, mais encore envers l'enfant, condamné d'avance à porter le poids de l'hérédité maternelle. Cet éveil de la conscience publique ira en s'accroissant, jusqu'à ce qu'il ait trouvé son expression dans la promulgation et l'application de lois touchant ce problème.

Du respect véritable des masses pour les sciences eugéniques.

Un réel respect pour les sciences eugéniques se fait jour dans nos écoles et s'accroît à l'extérieur. Ses conclusions s'appliqueront à toutes les classes d'incurables y compris les aveugles, les sourds, les épileptiques, les aliénés.

2. BURCH et PATTERSON, *American Social Problems*, p. 236.

Certaines personnes trouvent difficile d'apprécier ce qui ne se traduit pas en termes d'argent. Dans ce cas particulier, bien des Américains ne diffèrent pas de la généralité de l'espèce humaine. Nos sociologues ont profité de cette faiblesse et s'en sont servi, avec un succès inouï, dans leurs efforts pour transformer l'indifférence du public et son égoïsme. En conséquence, nos manuels de sociologie contiennent des détails précis et abondants sur le lourd fardeau financier dont ces groupes d'anormaux chargent la société.

La citation que voici est typique ; un enseignement concret est facilement assimilé :

« La moyenne des frais annuels, pour chaque individu
 « hospitalisé dans les asiles d'aliénés aux Etats-Unis, se
 « monte environ à \$ 175, c'est-à-dire que l'entretien total
 « des aliénés coûte, au peuple des Etats-Unis, plus de
 « \$ 32.000.000 annuellement. Dans l'Etat de New-York,
 « presque un sixième des dépenses totales de l'Etat est des-
 « tiné à l'entretien des aliénés. Cette énorme dépense ne repré-
 « sente que l'entretien des aliénés hospitalisés, et ne com-
 « prend ni l'aide donnée en dehors des asiles, ni les dépenses
 « que les aliénés occasionnent avant d'être enfermés, ni la
 « perte économique subie par la société du fait de la dimi-
 « nution de la capacité de gain chez tous les individus re-
 « tirés du champ de l'activité industrielle. Ceci représente
 « uniquement le prix de revient de leur entretien en dol-
 « lars et en cents.

« Le prix de l'entretien d'un faible d'esprit est le même
 « que celui d'un aliéné, mais un faible d'esprit coûte, indi-
 « rectement, beaucoup plus cher à la société qu'un aliéné.

« On ne saurait faire une estimation, même approxima-
 « tive, de ce que coûtent à la société, du point de vue moral
 « et social, les maladies et les insuffisances mentales ; il
 « faut considérer, en effet, non seulement les souffrances phy-
 « siques et mentales de l'individu, mais encore la part que

« cette classe d'anormaux prend dans l'accroissement du
 « paupérisme, de l'intempérance, de l'immoralité, du crime,
 « et enfin le terrible legs imposé à la génération suivante
 « par la transmission de ces maladies mentales. Ce prix
 « énorme prend une signification plus forte lorsque nous
 « comprenons que, dans une très large mesure, les consé-
 « quences de l'aliénation et de l'insuffisance mentale peu-
 « vent être prévenues ¹. »

Qui pourrait douter que la nation ne réagisse efficacement, lorsque ces informations auront atteint, ainsi qu'elles le feront certainement, tous les jeunes gens et jeunes filles des « High-Schools » du pays ?

Le crime.

*Un domaine dans lequel la sociologie américaine
 est particulièrement en avance.*

Il est généralement admis que l'enseignement de la sociologie dans les écoles, de même que la propagation de cet enseignement dans les groupements littéraires, philanthropiques, religieux et politiques, ont exercé une influence plus grande sur l'application des réformes relatives à la manière de traiter les criminels et les jeunes coupables qu'à celle de traiter toute autre classe de délinquants. Des volumes ont été écrits sur ce sujet. Les nouvelles formes de législation, et, spécialement, l'administration des prisons en Amérique, marquent des étapes dans la voie humanitaire ; la nouvelle méthode est probablement la plus intelligente, la plus démocratique qu'on ait jamais tenté d'établir dans aucune nation.

Nos manuels insistent sur trois points : l'extension du crime à notre époque, le prix énorme qu'il coûte au public et, plus spécialement, les nombreuses méthodes pratiques

1. E. T. TOWNSE, *Social Problems*, p. 203.

ayant rapport à la rééducation des délinquants. L'histoire de la répression du crime, dans le passé, est un sujet habituellement réservé aux classes supérieures de nos collègues et de nos Universités.

On apprend aux enfants à faire l'inventaire des êtres humains dont ils seront responsables dès qu'ils auront atteint 21 ans.

« Le recensement officiel des Etats-Unis nous apprend
« qu'il y avait, au 1^{er} janvier 1910, dans les prisons et les
« pénitenciers, 111.498 prisonniers. Dans ce nombre, on
« comptait 105.362 hommes et 6.136 femmes ; 72.797 blancs
« et 38.701 nègres. Si on les classe, d'après les différents
« établissements, on en comptait, en 1910, 58.800 dans
« les pénitenciers des différents Etats ; 9.071 dans des
« maisons de correction ; 35.008 dans les prisons de comtés
« et 8.619 dans les prisons des villes. Ceci représentait, seu-
« lement, les condamnés contre lesquels une peine avait
« été prononcée ; un nombre inconnu d'autres délinquants
« attendaient leur sentence dans les prisons des villes ou
« des comtés ; nous ne comptons pas, non plus, ceux qui se
« trouvaient en liberté provisoire ou sous caution. De plus,
« rappelons que ce total indique, seulement, le chiffre de la
« population des prisons pour le seul jour du 1^{er} jan-
« vier 1910. Dans le cours de cette année, 479.787 per-
« sonnes furent mises en prison.

« Ajoutons à ces 111.498 prisonniers adultes, 24.974 dé-
« linquants mineurs, enfermés dans des établissements
« spéciaux, ce 1^{er} janvier 1910. De ceux-ci, 19.062 étaient
« des garçons et 5.912 des filles ; 21.044 des blancs et
« 3.855 des nègres. Dans le cours de l'année 1910, 493.934
« personnes furent enfermées dans des prisons ou des mai-
« sons de correction, après condamnation ou pour n'avoir
« pas payé l'amende ; parmi ces condamnés, on comptait
« 14.147 mineurs ¹. »

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, p. 329.

Après avoir présenté aux élèves des informations générales, relatives au recensement des criminels dans toute l'étendue des Etats-Unis, on passe à une étude plus approfondie et plus minutieuse de la statistique se rapportant à l'Etat ou au comté dont relève l'Ecole. On obtient facilement des informations locales. Il est d'usage que les élèves des « High-Schools » visitent, accompagnés de leurs maîtres, les prisons, les maisons de refuge pour les pauvres et les différents établissements où l'on hospitalise ceux qui sont incapables de se suffire ou de s'adapter à la société ¹.

Les directeurs de ces établissements se font un plaisir d'expliquer à leurs jeunes visiteurs la raison d'être et le fonctionnement de la maison et les retiennent souvent à déjeuner. Tout ceci est fait afin d'encourager la plus grande franchise envers le public ².

Il faut se rappeler que le but de cet effort n'est pas seulement de faire enregistrer, à l'élève, des connaissances. Il apprend à faire l'inventaire des ressources humaines de son pays, de son Etat, du comté qu'il habite, et à les classer selon leur valeur. Il est impressionné par les sommes dépensées, chaque année, pour protéger la société contre les maux qui la menacent. Il n'est pas venu assister à un spectacle, mais observer les conditions humaines et sociales existantes, dont il prendra sa part de responsabilité le jour de ses vingt ans.

1. Il est curieux de constater la différence qui existe entre la France et les Etats-Unis sur ce point. Ce n'est qu'avec une extrême difficulté et au prix de longues et nombreuses démarches que l'on peut obtenir en France un permis pour visiter une prison, un asile d'aliénés, une colonie pénitentiaire, une maison de correction ou un institut pour anormaux. Ce fait pourrait expliquer, jusqu'à un certain point, le retard et la lenteur des réformes dans la législation et l'administration de ces différents établissements, car la masse ignore ce qui se passe derrière leurs murs.

2. « Veut-on, par exemple, ouvrir les esprits des jeunes gens à la pitié, à la fraternité, au souci de la justice sociale ? On ne se contentera pas de leur dire, d'une manière générale, qu'il y a des malheureux ; on essaiera de leur mettre sous les yeux les différentes formes, les causes et les conséquences de la misère. » (C. BOUGLÉ, *Qu'est-ce que la sociologie ?* p. xiii de la préface).

« L'honorable Eugène Smith, avocat à New-York, dans
 « un rapport lu devant le Comité de l'Association Natio-
 « nale des Prisons en 1900, estima que la population cri-
 « minelle des Etats-Unis ne coûtait pas moins de
 « \$ 600.000.000 annuellement. Il basait cette estimation
 « sur les sommes que coûtait le crime à New-York et aux
 « autres grandes villes du pays. Il trouva que les dépenses
 « approximatives du gouvernement des Etats-Unis cau-
 « sées par la criminalité, c'est-à-dire l'entretien de la
 « police, des tribunaux criminels, des prisons, pénitenciers
 « et autres établissements dont la raison d'être est la pré-
 « vention ou la répression du crime, s'élevaient à
 « \$ 200.000.000 par an ; et ceci ne représente que la somme
 « payée, chaque année, par les contribuables au Gouver-
 « nement, pour la prévention et la répression du crime. Il
 « faut ajouter ce que coûtent les criminels en liberté par
 « leurs destructions, déprédations, pillages, etc. Mr. Smith
 « estime qu'il n'y a pas moins de 250.000 criminels dan-
 « gereux aux Etats-Unis et que chaque criminel coûte, au
 « peuple des Etats-Unis, une moyenne de \$ 1.600 an-
 « nuellement. Par conséquent, les dépenses annuelles cau-
 « sées par les 250.000 criminels monteraient à \$ 400.000.000
 « lesquels, ajoutés aux \$ 200.000.000 couverts par les im-
 « pôts, en vue de la répression des criminels et de la pro-
 « tection contre le crime, font un total de \$ 600.000.000.
 « Quelque énormes que paraissent ces chiffres, ils sont,
 « probablement, aujourd'hui, au-dessous de la réalité. Com-
 « parons-les à quelques autres : le budget de l'Instruction
 « publique, aux Etats-Unis, était, en 1916, de \$ 600.000.000 ;
 « d'autre part, la valeur annuelle des deux récoltes de blé
 « et de coton fut évaluée, en moyenne, à \$ 800.000.000
 « pour les années 1912 à 1916. Il est évident que la ques-
 « tion du crime, ne la considérât-on que du point de vue
 « économique, mérite qu'on l'étudie sérieusement ¹.

Quoique la responsabilité sociale soit particulièrement grave, l'enfant a, cependant, de nombreuses raisons d'espérer la réalisation d'un Etat normal et sain.

En dépit de l'impression décourageante que dégagent les renseignements sur l'étendue et l'importance du crime, les auteurs de nos manuels de sociologie font un grand effort pour se montrer optimistes à ce sujet ¹. On ne peut nier que l'accroissement des dépenses ne soit plus rapide que celui de la population; mais, d'autre part, la société est bien mieux protégée et les criminels sont traités avec plus d'humanité. Pour ce qui est de l'augmentation du nombre des crimes, nos sociologues ne peuvent la nier. On en a présenté toutes sortes d'explications ingénieuses.

« L'accroissement du crime, pendant ces dernières années, est difficile à déterminer, parce que les idéals de conduite ne sont pas fixés. De nouvelles lois ont été votées et, par conséquent, on a enregistré de nouveaux délits qui n'existaient pas antérieurement.... »

« En outre, un accroissement apparent du crime signifie, simplement, que les lois sont appliquées plus strictement que par le passé ². »

La citation suivante démontre, non seulement quelles grandes espérances l'éducateur américain fait entrevoir à ses élèves, mais elle révèle, en outre, comment le sociologue envisage un avenir où les sciences sociales occuperont la place qui leur est due :

« Nous pouvons résumer ce chapitre en répétant que le problème du crime n'est, en aucune façon, insoluble, quoique, probablement, on ne saurait empêcher qu'un

1. Cet optimisme s'appuie sur les intéressants résultats obtenus dans les écoles de relèvement, par les tribunaux d'enfants et aussi, sur l'usage de plus en plus répandu de la liberté sur parole et des condamnations à des peines de durée indéterminée.

2. BURCH et PATTERSON, *American Social Problems*, p. 242.

« certain nombre de crimes, accidentels ou occasionnels,
 « n'existent toujours. La solution du problème, ainsi que
 « nous l'avons vu, demande seulement que l'homme
 « acquière une maîtrise de son milieu social et de la nature
 « humaine, égale à celle qu'il possède déjà sur certaines
 « forces de la nature. C'est ce que rendra possible, dans
 « l'avenir, le développement progressif des sciences so-
 « ciales ¹. »

La prohibition des boissons alcooliques.

La prohibition américaine stupéfie l'Europe ².

Parmi les événements de la vie politique américaine de ces dernières années, il n'y en a pas qui semble avoir éveillé

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, p. 352.

2. Dans les premiers jours de la République, chaque localité avait sa propre distillerie, qui fabriquait des liqueurs alcoolisées pour les communes environnantes. Il y a une centaine d'années, une réprobation s'attachait déjà à cet ordre de choses, mais elle était individuelle et ne donna naissance à aucun mouvement organisé. En fait, avant notre guerre civile (1861-1865) et dans les dix années qui suivirent, les pasteurs buvaient, en toute liberté, et les associations religieuses célébraient leurs réunions annuelles avec force boissons alcoolisées. La guerre civile nécessita de lourdes taxes pour couvrir les dépenses de guerre. Ces taxes supprimèrent les petites fabriques locales et entraînèrent une concentration de l'industrie, encore renforcée par l'invention des machines. Au siècle dernier, de 1870 à 1880, le parti des défenseurs de l'alcool prit une part active à la politique et son influence ne cessa pas, jusqu'à la récente et totale suppression de l'alcool. Pendant plus d'un demi-siècle, les divers groupes favorables à ce commerce s'unirent pour contrôler les Parlements des divers Etats, et réussirent à faire accepter leur programme aux deux partis politiques dominants. Ils se sont efforcés d'obtenir une réduction des droits de vente sur les boissons alcoolisées, — d'augmenter le nombre des débits de boissons, — de faire élire aux fonctions de police et de justice des hommes qui ne s'attachaient pas à l'exécution stricte des lois. Les tenanciers d'établissements où l'on vendait ces boissons prirent une sorte de direction sur la politique. En réalité, dans de nombreuses localités, il devint impossible de prendre aucune mesure municipale sans l'approbation de ces tenanciers, qu'ils agissent d'écoles, de routes ou de toutes autres questions. Ces cabarets (voir note 2, page 106), ces repaires devinrent des lieux de mauvaise conduite où l'on parlait un langage grossier. En cherchant l'origine des crimes, on aboutit souvent au cabaret.

La considération de ces faits amena les Américains à la décision héroïque de supprimer tout commerce de spiritueux. Pendant ces cinquante dernières années, en dépit de l'opposition grandissante, la consommation moyenne des boissons alcooliques, augmenta. Il y a environ dix ans, elle atteignait son

plus de curiosité et un plus profond étonnement dans les milieux européens que l'interdiction, réellement mise en pratique, de la fabrication et du commerce des boissons

maximum, à savoir 22 gallons par habitant (un gallon = 4 litres 543). La fabrication des boissons alcooliques devint une de nos plus grandes industries. Dans les années qui précédèrent la grande guerre, les revenus provenant de la vente des spiritueux couvraient environ un quart (plus de £ 150.000.000) des dépenses du gouvernement. Les hommes directement employés dans ce commerce atteignaient le chiffre de 500.000 ; ceux qui l'étaient indirectement, un nombre à peu près égal.

Aussi la suppression du commerce des spiritueux a-t-elle détourné, au moins, un million d'ouvriers d'une industrie parasite au profit d'activités utiles. Ceci doit contribuer à faire des Etats-Unis un rival redoutable au point de vue économique pour les autres nations du monde.

Les forces qui luttèrent contre le commerce des spiritueux ont été nombreuses ; elles s'organisèrent en groupes importants. Premièrement, le Parti de la Prohibition, une organisation politique et nationale qui fut créée il y a cinquante ans. Tous les quatre ans, ce parti présenta un candidat à la Présidence. Celui-ci n'obtint jamais beaucoup plus d'un million de voix, mais ces chiffres ne donnent pas une idée de l'influence du parti, qui fut très considérable. L'objet essentiel de son programme fut toujours l'interdiction du commerce des spiritueux. Durant ces cinquante dernières années, ce parti réussit plusieurs fois à faire élire un des siens comme gouverneur, dans un ou plusieurs Etats, et il fut toujours représenté au Congrès par un membre au moins, quelquefois même par cinq.

En 1873, « l'Association des femmes chrétiennes pour la Tempérance » fut organisée. Dans ces dernières années, elle comptait plus d'un demi-million de membres payants. Cette organisation mena une puissante campagne éducative dans les écoles et les églises. En fait, les livres d'hygiène employés dans nos écoles publiques ont été bien souvent prescrits par elle. Cette association faisait promettre aux enfants de ne jamais boire une goutte de bière, de vin ou de boisson alcoolique d'aucune sorte.

La troisième grande organisation créée pour lutter contre les spiritueux fut l'« Anti-Saloon League ». Le mouvement commença, il y a plus de vingt-cinq ans. Cette organisation était composée d'hommes et de femmes de tous les partis politiques. Tous les Etats de l'Union furent organisés ; dans chaque comté, on établit un bureau avec des officiers actifs.

Cette ligue essaya d'obtenir l'adhésion de tous les candidats aux Assemblées de l'Etat, y compris ceux au poste de gouverneur. Les candidats à notre Congrès National et au Sénat des Etats-Unis durent aussi prêter serment. La ligue soutenait les candidats des partis politiques les plus différents, à la condition qu'ils promissent de voter « sec ».

A mesure que les années avançaient, un nombre de plus en plus grand de nos législateurs durent reconnaître qu'ils ne pouvaient pas être élus, à moins d'avoir l'appui de l'« Anti-Saloon League ». Récemment, la ligue pouvait dire aux législateurs : « Votez contre le commerce des spiritueux, ou la ligue vous empêchera d'être réélus dans vos districts. »

Dans ces vingt dernières années, les grandes industries se sont très nettement déclarées contre la consommation des boissons fortes. En fait, les compagnies de chemins de fer ont refusé, depuis quelques années, d'employer les conducteurs, chauffeurs, mécaniciens, qui consomment des boissons alcooliques. De nombreuses fabriques importantes adoptèrent la même règle. Ces faits ont toujours formé un des arguments les plus puissants contre le

alcooliques. Le professeur d'Université lui-même semble avoir ressenti une secousse à cette nouvelle ; la classe ouvrière ne peut rien y comprendre et les savants en discutent, d'un point de vue philosophique.

Aux Etats-Unis, nous considérons que l'abolition de l'alcool est le résultat de cinquante années d'éducation dans les écoles, et de campagnes poursuivies du haut de la

commerce des spiritueux ; elles montraient simplement que, dans le commerce, dans l'industrie et dans les affaires, les ouvriers qui ne buvaient pas donnaient le meilleur rendement. Les partisans des boissons alcooliques n'ont jamais été capables de réfuter l'argument qu'un employé de chemin de fer porte une trop grande responsabilité pour avoir la liberté de boire.

Ainsi la question cessait d'être une question de sentiment, de morale ou de religion ; elle devenait une question économique de production. Des hommes d'affaires américains se convainquirent que le plaisir de boire un verre de vin ou de bière était tout-à-fait illusoire et sans profit et qu'il n'y avait pas un seul argument en faveur de l'industrie des spiritueux.

Les partisans de la prohibition se trouvèrent en plus grand nombre dans les Etats du Sud, où les nègres commettaient tant de meurtres sous l'influence de l'alcool. Le premier Etat qui en interdit la vente fut le Maine, qui fit passer la loi en 1851. Il fut suivi par l'Etat de Kansas en 1880 et par le Dakota du Nord en 1889. Puis ce fut le tour de l'Oklahoma en 1907, suivi par six autres Etats du Sud, avant 1915. Avant l'entrée des Etats-Unis dans la Grande guerre, 27 Etats sur 48 avaient déjà supprimé la fabrication et la vente des spiritueux. De plus, depuis plusieurs années, dans presque tous les Etats, les comtés et les villes eurent la liberté de supprimer la vente des boissons alcoolisées sur leur territoire.

Ainsi, en 1915 déjà, plus de 80 0/0 du territoire des Etats-Unis était devenu pays « sec ». A cette même date, 65 0/0 de ses habitants vivaient en pays « sec ».

Notre intervention dans la grande guerre hâta le mouvement en faveur de la prohibition. Depuis de nombreuses années on ne considère plus la fabrication des spiritueux comme un métier honorable. A tout prendre, le commerce des spiritueux ne peut être regardé comme une entreprise purement américaine ; il n'y avait pas d'industrie qui comptât plus d'hommes de naissance ou d'origine étrangère parmi ses chefs ; les grandes écoles qui enseignaient l'art de fabriquer les spiritueux donnaient leurs instructions en allemand aussi bien qu'en anglais ; une grande partie de leurs livres et publications était écrite en langue étrangère, particulièrement en allemand.

Le procureur général Palmer, qui faisait partie du cabinet du Président Wilson, prouva, de façon à ne laisser subsister aucun doute, que les grands brasseurs des Etats-Unis avaient établi une taxe spéciale sur chaque tonneau de bière, dont le produit servait à la propagande allemande. Les adversaires de l'alcoolisme furent en mesure de prouver que le commerce des liqueurs était essentiellement allemand. Ce fut le coup de grâce. Ce commerce s'était fait de nombreux ennemis dans les derniers temps ; mais d'être considéré comme « étranger » et « allemand » fut plus qu'il ne pouvait supporter. 45 Etats ratifièrent l'interdiction nationale, quand l'adhésion de 36 d'entre eux seulement était nécessaire. Le commerce des spiritueux, comprenant le vin, la bière, le whisky et les breuvages alcoolisés de toutes sortes, est mort à jamais aux Etats-Unis.

tribune. Or, l'éducateur et l'orateur public ont appris, peu à peu, à appuyer leurs arguments les plus convaincants sur les faits exacts que leur fournit, chaque jour en plus grand nombre, la sociologie pratique.

L'intervention de la sociologie accélère le mouvement.

Tant que la lutte était menée par l'Eglise et par les réformateurs de la morale, les progrès furent lents. Mais, lorsque le sociologue entra en ligne, la bataille devint plus âpre ; c'est alors que les partisans des boissons alcooliques se trouvèrent en présence d'un ennemi fatal à leur cause. La nouvelle science, la sociologie, ne pouvait être accusée de travailler au profit d'une croyance ou d'un dogme quelconques ; ce n'était pas, non plus, une question d'intérêts engagés, comme tel était le cas pour les brasseurs. Il semblait que la sociologie n'apportait avec elle aucun préjugé, pour ou contre quoi que ce fût ; ses seules armes étaient des faits scientifiquement recueillis, qu'elle était prête à faire connaître. Elle semblait poussée par un seul désir : rendre la vie de la nation meilleure et plus saine, sa situation économique mieux équilibrée, et enfin, mettre une franche et réelle liberté à la portée de tous.

La suppression des boissons alcooliques fut donc acceptée comme un progrès de plus vers la réalisation d'une vraie démocratie.

Le but de la prohibition : liberté individuelle.

La prohibition a été décrétée pour servir les intérêts de la véritable liberté individuelle. En effet, la liberté consiste à pouvoir exercer les facultés dont la nature nous a doués. Ceci nous ramène aux fondements de la nature humaine.

La nature humaine est dotée de certains instincts, dont la satisfaction est nécessaire pour que la vie soit heureuse.

Une fois contractée l'habitude d'absorber des drogues, nous ne pouvons exercer nos facultés. La consommation de l'alcool, comme celle de l'opium, devient rapidement une habitude et, comme telle, rend l'individu incapable d'exercer librement son activité, de satisfaire ses instincts de conservation, d'amour et de travail. Il n'y a, pour ainsi dire, pas de faculté humaine dont l'exercice ne soit entravé par l'usage de l'alcool. Ceci fut établi, sans l'ombre d'un doute, par le rapport du « Comité des Cinquante » ¹.

Il est bien rare de trouver un manuel scolaire qui omette les chapitres relatifs aux conséquences fâcheuses des « saloons » ², ainsi qu'une discussion détaillée des rapports du crime, de la pauvreté et de la maladie avec la consommation des boissons alcooliques.

Les passages que nous allons citer, et qu'on retrouverait, à peu de chose près, dans une centaine de textes variés d'un usage courant dans les écoles américaines, donneront au lecteur quelque idée de la force de propagande qui repose dans un tel amoncellement de faits.

Commençons par la pauvreté.

« Durant ces dernières années, depuis que la société a commencé à reconnaître le rapport de l'intempérance avec un grand nombre de problèmes sociaux, des recherches ont été faites au sujet des conséquences du commerce des boissons alcooliques. L'étude la plus approfondie qui ait peut-être jamais été faite sur ce sujet fut entreprise par le « Comité des Cinquante ». Ce Comité était composé de cinquante hommes, tous de

1. Ce Comité était composé d'hommes éminents, physiologistes, physiiciens, économistes et sociologues, qui entreprirent un examen de la question de l'alcool. Ces membres n'étaient pas de complets abstinents. Quelques-uns d'entre eux étaient des savants attachés à nos Universités les plus réputées. Leur rapport, fait dans un esprit d'impartialité unanimement reconnu, donna le coup mortel au commerce des boissons alcooliques en Amérique.

2. Le nom de « saloon » est donné, en Amérique, aux établissements dans lesquels se consomment les liqueurs et autres boissons alcooliques. Ils affectent des allures mystérieuses qui ont beaucoup contribué à leur mauvaise réputation.

« réputation nationale, dans leur spécialité. De leurs inves-
 « tigungen, ils conclurent qu'on peut rendre l'alcool res-
 « ponsable, directement ou indirectement, de 25 0/0 des
 « cas de pauvreté atteints par les organisations de charité
 « et de 37 0/0 des cas d'hospitalisation pour indigence.
 « Parmi les cas de dénûment chez les enfants, un plus
 « grand pourcentage fut attribué à des habitudes d'ivro-
 « gnerie chez les parents ou tuteurs. Le docteur Devine,
 « l'Américain qui connaît le mieux les conditions du pau-
 « périsme aux Etats-Unis, arrive à peu près à la même
 « conclusion. C'est faire, à son avis, une estimation faible
 « que d'attribuer à l'intempérance un quart des cas de
 « dénûment qui recourent aux organisations privées de
 « charité ¹. »

Passons maintenant à ce qui concerne le crime :

« Les statistiques réunies par le Comité des Cinquante
 « ne comprennent que les détenus des prisons d'Etat et
 « maisons pénitentiaires. Comme elles ne comptent pas
 « les prisons de comtés où l'on détient les individus arrêtés
 « pour inconduite, notamment pour ivrognerie, l'évalua-
 « tion du rôle de l'alcool est moins significative qu'elle ne
 « pourrait l'être. L'enquête porta sur 13.402 détenus dans
 « 17 prisons et pénitenciers disséminés à travers 12 Etats.
 « Elle fut menée avec le plus grand soin et un grand souci
 « de l'exactitude. L'intempérance fut reconnue comme
 « l'une des causes du crime dans 50 0/0 des cas examinés.
 « Elle n'était cependant la cause essentielle que dans
 « 32 0/0 et la cause unique que dans 16 0/0 des cas.
 « D'autres enquêtes confirment l'importance de l'intem-
 « pérance, en tant que cause du crime ².

« Deux autres enquêtes importantes ont été poursuivies
 « par le « Massachusetts Bureau of Statistics ». La pre-
 « mière, sous la direction de Carroll D. Wright, s'attacha

1. E. T. TOWNE, *Social Problems*, p. 267.

2. BURCH et PATTERSON, *American Social Problems*, p. 298.

« à un examen des condamnations pour crimes prononcées,
 « dans cet Etat, pendant les vingt dernières années, soit
 « plus de 500 sentences, et trouva que, dans 60 0/0 des
 « cas, le crime était dû à l'alcoolisme.

« On entreprit aussi un examen plus détaillé de tous
 « les crimes du comté de Suffolk, pendant une année. Le
 « nombre total des sentences prononcées, pendant ce temps;
 « était d'environ 17.000. Cette étude montra que 84 0/0
 « des crimes étaient dus, directement ou indirectement, à
 « l'influence de l'alcool. Des recherches analogues furent
 « poursuivies, plus tard, dans le Massachusetts, sous la
 « direction du Parlement. Elles comprenaient un examen
 « approfondi des condamnations (26.672), dans cet Etat,
 « pour une période d'une année, et les conclusions se trou-
 « vèrent être presque identiques à celles des enquêtes pré-
 « cédentes. C'est-à-dire que, dans 84 0/0 des cas où l'ac-
 « cusé avait été convaincu de crime, les habitudes d'in-
 « tempérance du condamné avaient favorisé les conditions
 « déterminantes du crime ¹. »

Voyons encore ce qui concerne la folie :

« Pour ce qui regarde la folie et l'intempérance, nous
 « trouvons une autre situation complexe. Il est hors de
 « doute que l'intempérance est une cause déterminante de la
 « folie et, d'autre part, il n'est pas douteux, non plus, que cer-
 « taines insuffisances mentales conduisent à l'intempérance.
 « Un grand nombre d'individus atteints d'aliénation men-
 « tale, qui ne peuvent se contrôler eux-mêmes, deviennent
 « des victimes de l'alcool. Une des plus hautes autorités
 « anglaises estime que, dans 62 0/0 des cas examinés, les
 « maladies et troubles mentaux étaient dus à l'intempé-
 « rance. Cependant, il est probable qu'un grand nombre
 « de malades étaient anormaux par suite d'excès de bois-
 « son chez les parents ou par suite de maladies dûes, direc-

1. E. T. TOWNE, *Social Problems*, p. 268.

« tement ou indirectement, à la boisson. Comme dans les
 « autres cas, bien que nous n'ayons pas de chiffres absolus,
 « ceux que nous avons sont basés sur des enquêtes méti-
 « culeuses et suffisamment exactes pour nous donner une
 « juste idée de la situation. Les rapports des « Boards of
 « Insanity » dans plusieurs Etats, et plus particulièrement
 « les rapports des comités du Massachusetts, où des re-
 « cherches approfondies ont été faites, présentent l'alcool
 « comme un facteur déterminant dans 17 à 22 0/0 des cas.
 « L'évaluation la plus juste et la plus impartiale est, peut-
 « être, celle de Homer Folks. Il estime que 20 0/0 des
 « hommes et 10 0/0 des femmes, dans les asiles d'aliénés,
 « sont atteints de folie due, directement et uniquement,
 « à l'usage de l'alcool. Il reconnaît d'autres cas de folie
 « dans lesquels on peut croire que l'alcool a été une des
 « causes déterminantes ¹. »

D'une manière analogue, nous pourrions encore citer de nombreux passages de nos manuels de sociologie traitant des rapports de l'alcool avec l'hérédité, du rendement économique, et de la mortalité ².

Les Etats européens retardent d'un siècle sur les Etats-Unis.

A toutes ces investigations, l'Européen répond souvent :
 « Je comprends tous ces arguments et les admet, mais,
 cependant, pas avec toutes les conclusions que le peuple
 américain semble en avoir tiré. » Puis vient la phrase si
 souvent entendue : « Moi aussi, je condamne l'abus de
 l'alcool », suivie par de longs arguments en faveur des
 boissons hygiéniques, cidre, bière et vin.

L'attention est, ensuite, attirée par le fait qu'il y a, ac-

1. E. T. TOWNE, *Social Problems*, p. 268.

2. Afin d'éviter toute confusion chez le lecteur, l'auteur se permet de rappeler ici son but. Il n'essaie pas de plaider pour ou contre les boissons alcooliques. La question à considérer est seulement : la place occupée par la sociologie dans l'éducation américaine, et dans quelle mesure la sociologie a aidé les écoles américaines à combattre l'alcoolisme.

tuellement, en France, pour combattre l'alcoolisme, plusieurs organisations sous le patronage de l'Etat. On en trouvait d'analogues aux Etats-Unis, entre 1800 et 1825. Elles ne réussirent pas à entraver l'abus des boissons alcooliques. La France répète, à l'heure actuelle, notre expérience d'il y a cent ans.

L'immigration.

L'immigrant récemment arrivé est un objet d'exploitation pour le politicien, le capitaliste, et le « saloon-keeper ».

L'immigration, depuis près d'un siècle, se présente aux Américains comme un problème politique qui, pendant ces trente dernières années, a retenu l'attention constante d'un grand nombre de nos sociologues les plus éminents. Aucun chapitre de sociologie pratique n'attire et ne retient autant l'attention que « l'américanisation des immigrants ». Le fait peut devenir plus tangible pour l'étudiant européen lorsque nous rappelons que, depuis 1820, 32.000.000 d'étrangers ont débarqué sur nos côtes. Pendant les dix années qui vont de 1905 à 1914, le nombre des immigrants fut supérieur à celui de toutes les périodes antérieures, soit une moyenne de près d'un million par an. Durant les années qui viennent de s'écouler, le cabaretier, le politicien, le capitaliste, le chef d'industrie qui pratique le « sweat system », le propriétaire, les organisateurs du vice et de la corruption ont cherché à réaliser des gains malhonnêtes aux dépens de ces nouveaux arrivants.

Cet état de choses a toujours soulevé des protestations énergiques de la part des groupes mieux éclairés et plus humains. Une guerre constante s'est livrée entre les mille intérêts contradictoires, matériels et moraux, qui se disputent toujours la suprématie.

De nombreux centres de population étrangère peuvent être étudiés à la porte même de l'école.

Les professeurs des Ecoles normales, les élèves de « High-Schools » n'étaient vraiment pas préparés à attaquer de front les difficultés surgissant devant eux, à la porte même de l'école, sans avoir accordé, au préalable, quelques considérations scientifiques aux principes qui peuvent contribuer au plus grand bien futur de la République. Le champ d'observation ne se trouvait pas loin. Presque toutes les villes de l'Est, du Nord et de l'Ouest ont un, et même parfois, des douzaines de centres de population étrangère. Partout se trouvait donc, à leur disposition, un laboratoire pour étudier les êtres humains.

Les ouvrages sur l'immigration et les problèmes qui s'y rattachent sont beaucoup plus nombreux que ceux concernant toute autre branche de l'activité sociologique américaine. Les principaux sujets peuvent être classés comme suit :

- a) Histoire et causes des migrations.
- b) Histoire de l'immigration aux Etats-Unis.
- c) L'« ancienne » et la « nouvelle » immigration.

Nous croyons intéressant de citer ici quelques paragraphes relatifs à cette dernière question.

« Avant 1890, presque tous les immigrants qui pénétraient aux Etats-Unis venaient des pays du nord de l'Europe. On a même dit que 90 0/0 des immigrants venaient des régions teutoniques et celtes et appartenaient, pour cette raison, à la même race que les premiers pionniers ; mais, depuis 1890, le caractère de notre immigration a changé si bien que, depuis ce temps, près de 70 0/0 des immigrants viennent de pays non teutons comme la Russie, l'Autriche-Hongrie, l'Italie et la Grèce. La pé-

« riode pendant laquelle l'immigration irlandaise atteignit
 « son maximum s'étendit de 1850 à 1860. Pour l'immigra-
 « tion allemande, le maximum fut atteint, de 1850 à 1860,
 « puis de 1880 à 1890 ; pour l'immigration anglaise, de
 « 1870 à 1880. Mais pour les Italiens, il est à peine possible
 « de compter par décades. Ce n'est qu'en 1900 que le
 « nombre d'immigrants italiens, par année, dépassa 100.000 ;
 « mais, en 1907, il était de 285.000, et, en 1914, de 283.000.
 « Aucune autre nation européenne n'atteint ce nombre
 « pour une année, à moins que nous ne comptions comme
 « d'une même nation les immigrants de différentes natio-
 « nalités que nous ont envoyés l'Autriche-Hongrie ou la
 « Russie.....

« Ces statistiques ont été citées pour montrer que
 « les sources d'où nous recevons les immigrants ont changé.
 « Ce fait peut être rendu plus frappant par le contraste
 « d'une année-type avant 1890 et une de ces dernières
 « années. 1882 est l'année, avant 1890, qui fut marquée par
 « la plus grande immigration dans le pays ; pendant cette
 « année-là, nous avons reçu 788.000 immigrants. Presque
 « tous, comme le montre la table que nous allons donner,
 « venaient des pays du Nord de l'Europe. Pour faire res-
 « sortir le contraste entre l' « ancienne » immigration et la
 « « nouvelle », comparons cette année 1882 avec l'an-
 « née 1907, qui a été marquée par l'immigration maxima,
 « aux Etats-Unis, jusqu'à présent. Le nombre d'immi-
 « grants pour cette année fut de 1.285.000.

« On remarquera que, tandis qu'en 1882, 71,3 0/0 de
 « nos immigrants venaient de l'ouest de l'Europe, il n'en
 « venait que 10 0/0 des pays du sud et de l'est. En 1907,
 « la situation était presque renversée ; l'Angleterre, l'Ir-
 « lande, les Pays Scandinaves, l'Allemagne, les Pays-Bas,
 « la Belgique, la France et la Suisse, — pays qui fournis-
 « saient 71,3 0/0 de notre immigration en 1882 — n'en
 « fournissaient plus que 17 0/0 ; tandis que le contingent

« de l'Autriche-Hongrie, de l'Italie, de la Russie, de la Grèce, de la Serbie, de la Roumanie et de la Turquie d'Europe — qui était de 10,5 0/0 en 1882 — était monté à 75,5 0/0. Le fait même de ces changements de provenance de nos immigrants est, évidemment, de première importance, lorsqu'on envisage le problème actuel de l'immigration aux Etats-Unis ¹. »

La politique nationale et internationale est influencée par les caractères nouveaux de l'immigration.

Ces conditions sont accentuées par les difficultés croissantes entre protestants et catholiques. Le conflit semble croître. Nous en voyons de nouvelles preuves dans l'administration de nos écoles et de nos municipalités, surtout dans les villes de l'Est. Il n'est pas jusqu'à notre politique intérieure et étrangère qui n'ait dû se modifier, conformément aux nouveaux caractères de notre immigration. Pour expliquer, même superficiellement, l'attitude américaine pendant la Grande Guerre, et surtout notre politique hésitante en ce qui concerne la Ligue des Nations, il est nécessaire de considérer les conditions créées par la présence, parmi nous, de millions d'immigrants incomplètement américanisés. Celui qui entreprendrait de montrer que l'Américain d'Amérique n'est plus son maître, se ferait le champion d'une cause non dépourvue d'arguments solides.

Les immigrants d'avant 1890 étaient, presque tous, de races celte et teutonne. Ils parlaient des langues de la même famille, avaient des croyances religieuses analogues aux nôtres et presque le même idéal de gouvernement que les Américains ; leurs coutumes et leurs mœurs étaient, en grande partie, celles de notre pays. Ils avaient fait des progrès très marqués vers un gouvernement libéral. Or,

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, pp. 216 et 217.

les immigrants des années qui ont suivi ont été, en grande partie, des Latins ou des Slaves. Ils sont venus de centres monarchiques européens, où peu de progrès ont été réalisés dans le sens d'un gouvernement démocratique. Par leurs habitudes de vie, leur éducation, ils sont inférieurs aux immigrants de l'ancien type ; on compte, parmi eux, moitié moins de travailleurs professionnels, les illettrés sont beaucoup plus nombreux, et on a pu observer une prédisposition au crime parmi ceux qui viennent de l'Italie méridionale.

Toutes ces questions et mille autres ont fait le sujet de longs traités pour ou contre les lois tendant à restreindre l'immigration. Bien peu d'Américains semblent douter que nous ayons le droit moral et politique de restreindre ou de supprimer complètement l'immigration, si bon nous semble ; mais la manière d'appliquer ce droit et les méthodes à employer sont la cause de débats sans fin. Cependant, en ce qui concerne l'immigration asiatique, japonaise, chinoise et hindoue, l'opinion publique semble avoir été presque unanime sur cette question. Ici, le facteur de race devient si important, les langues, religions et coutumes, si matériellement différentes, que leur admission serait regardée comme préjudiciable à notre vie économique et morale ; elle créerait un problème de race, aussi important, d'ici quelques années, que notre insoluble « problème noir ». Sur ce point, le sociologue américain se déclare d'accord avec l'opinion publique de son temps.

C'est à nos classes de sociologie et aux centres sociaux, organisés et dirigés en partie par les étudiants, que des millions d'immigrants doivent l'aide qui leur permettra de devenir des citoyens américains intelligents et patriotes. On ne peut pas considérer ce que l'Amérique a fait pour les immigrants comme un modèle ; loin de là. Cependant, les résultats les plus appréciables sont dus, en grande partie, à la sociologie.

Le problème nègre.

L'Américain préfère, en général, que l'étranger n'aborde pas avec lui la question des nègres ; pour bien des raisons, une discussion sur ce sujet peut devenir embarrassante. Il sent, confusément, qu'il ne pourrait que très difficilement rendre par des mots ce qu'il considère en lui-même comme des vérités. Nous en concluons donc immédiatement que, sur ce point, l'Américain obéit à des préjugés. Un homme à préjugés est toujours dangereux quand il s'agit de discuter ; il se rend compte qu'il ne peut expliquer son point de vue, tout en étant intimement convaincu qu'il a raison. Certain de posséder la vérité, il croit que, s'il ne peut convaincre son adversaire, c'est seulement parce que les mots lui manquent pour exprimer les idées qui reposent, claires et sûres, au plus profond de sa conscience.

C'est avec les Français que les Américains se trouvent le plus embarrassés pour discuter la question des noirs, car il est généralement reconnu qu'en France, plus que dans toutes les autres nations civilisées, l'attitude des blancs vis-à-vis des noirs diffère beaucoup de celle des Américains. Les Français déclarent, en général, ne pas avoir de réels préjugés de race. Si un nègre a reçu une bonne éducation, s'il est un gentleman, il peut être reçu (et en réalité il l'est, autant que nous avons pu nous en rendre compte) dans la société, où il est traité en égal ¹.

1. Il semble difficile à l'auteur de déterminer quels principes et quels sentiments ont conduit les Français à traiter les nègres comme des égaux. Cette attitude est peut-être due, premièrement à une absence de préjugés de race ; elle est peut-être basée sur la conviction morale et intellectuelle que tous les hommes sont égaux en droit ; peut-être aussi, les Français comprennent-ils, sans bien s'en rendre compte, que les nègres leur seront nécessaires pour maintenir leur puissance en Europe ; enfin, en quatrième lieu, y a-t-il trop peu de nègres en France pour que leur proximité ait permis le développement d'un antagonisme de races, comme celui dont nous sommes

La guerre a mis en lumière la différence des points de vue français et américain dans la question des nègres. Il y avait donc là un point sur lequel les deux Républiques ne partageaient pas la même opinion. Des centaines d'anecdotes, devenues de véritables légendes, ont illustré la stupefaction des soldats américains, lorsqu'ils s'aperçurent que les nègres étaient placés, par les Français, sur un pied d'égalité. D'autre part, plus d'un Français apprit, pour la première fois, non sans un sentiment de tristesse et de regret, que les formes les plus élémentaires de courtoisie étaient refusées aux nègres par ces Américains qu'il avait appris à regarder comme les champions de la liberté et de l'égalité. Le Français ne se lasse pas de raconter des incidents dont il a été témoin, et qui mettent en lumière l'injustice des soldats blancs envers les noirs. Cette conduite lui paraît incompréhensible. L'Américain qui entend ces récits doit reconnaître que, de part et d'autre, on a raison, jusqu'à un certain point ; mais, cependant, il préfère ne pas entamer la discussion, car il sait que la situation est trop complexe pour qu'il puisse jamais arriver à convaincre ses adversaires. Il suffit de dire que, depuis la guerre, l'opi-

témoins aux Etats-Unis, surtout dans les Etats du Sud. Nous croyons pouvoir dire que la conduite et l'opinion des Français à l'égard des noirs reposent sur des raisons complexes, dans lesquelles les quatre mobiles que nous venons de citer entrent pour la plus grande part. Les Français se flattent de posséder la liberté et l'égalité pour tous et semblent trouver un plaisir tout particulier à faire partager leur privilège au monde entier. Il suffit de s'être familiarisé avec l'esprit qui règne dans les écoles primaires, en France, pour comprendre la valeur de cet argument et le considérer comme renfermant une part de vérité. Notre second argument correspond aux idées développées dans l'enseignement secondaire et supérieur. Le Français a voué un véritable culte à la vérité intellectuelle, alors même qu'elle ne va pas jusqu'à l'application ; il aime les idées ; il trouve un plaisir particulier à faire des constructions logiques. L'opinion que tous les hommes sont égaux quant à leurs droits est traditionnelle en France. La République américaine elle-même, l'indépendance des Etats-Unis doivent, à la pensée française, un immense appui.

En France même, il y a très peu de nègres ; les occasions de constater si les relations pratiques de race à race répondent à la théorie, ont été peu nombreuses. Nous devons dire, cependant, que, dans les colonies, les indigènes, arabes de l'Algérie et de Tunisie, nègres du Soudan, du Congo, de Madagascar et de la Martinique, paraissent satisfaits de la manière dont ils sont traités par les Français ; il semble donc que les expériences coloniales justifient, dans une certaine mesure, les théories de la métropole.

nion a souvent été exprimée, aux Etats-Unis, qu'en cas de lutte de races, les Français se rangeraient aux côtés des noirs, dont ils se feraient les champions.

Des conférences tenues entre nègres à New-York et à Bruxelles, l'année dernière, ont donné à cette question une importance internationale. Le sénateur Reed, de l'Etat de Missouri, s'est servi du problème des races comme d'un argument puissant contre la Ligue des Nations. Au Sénat, et dans une série de conférences publiques à travers les Etats-Unis, il entreprit de démontrer, par des statistiques, la possibilité d'une domination par les noirs au cas où les Etats-Unis entreraient dans la Ligue. Il est vrai de dire que la majorité des Américains n'accorda que peu d'attention à de tels arguments ; et cependant, ceux-ci rencontrent encore un crédit surprenant, tant sont forts les préjugés contre les nègres, dans certaines régions des Etats-Unis.

Pour donner une idée à peu près exacte des sentiments des Américains envers les nègres, il faudrait prononcer un jugement assez général pour comprendre les opinions diverses partagées par un certain nombre de personnes. La façon la plus simple de résoudre cette question serait d'admettre, de prime abord, qu'il y a, aux Etats-Unis, sur ce sujet, deux courants d'opinions très différents. En premier lieu, il y a l'opinion des habitants du Sud, qui est celle d'un quart, peut-être même celle d'un tiers de la population blanche des Etats-Unis. Leur point de vue peut facilement être exposé, mais il est plus difficile à justifier aux yeux des étrangers. Le « Sudiste » (l'habitant d'un Etat du Sud) montre nettement, par son attitude, qu'il considère le nègre comme inférieur à l'homme blanc, intellectuellement, moralement et physiquement. Il pense 'aussi que lui seul est capable de comprendre le « Nigger ». Si vous êtes disposé à l'entendre, il est prêt à exposer son point de vue, mais n'a pas le temps d'écouter le vôtre. Il se rend parfait-

tement compte que vous ne partagez pas sa manière de voir sur bien des points, mais cela ne l'inquiète pas, car il est persuadé que vous ne comprenez rien à la question. Ne s'appuie-t-il pas sur l'expérience, tandis que c'est dans des livres et dans des théories que vous avez puisé votre conviction ?

Cette philosophie des habitants du Sud se retrouve dans leurs lois, leurs écoles, leurs partis politiques, leurs organisations du travail (syndicats). Il n'y a pas, en réalité, une seule institution qui n'ait été marquée par cette opinion dominante dans la question des races. Dans les Etats du Sud, il est interdit aux nègres de voyager dans les mêmes wagons que les blancs ; dans les tramways et, dans les autobus, ils ne sont pas tolérés non plus dans les mêmes compartiments ; ils ne peuvent descendre dans les mêmes hôtels ; ils fréquentent des écoles et des églises réservées.

La position des habitants du Nord et de l'Ouest, soit environ des trois quarts de la population, n'est pas si aisément définie. L'attitude de ceux-ci est un perpétuel compromis. Ils ne savent que dire ni que faire. Ils admettent, en théorie, que justice est due aux nègres, tout en reconnaissant que la mise en pratique de ces idées est moins aisée, car eux aussi ne peuvent se défaire de certains préjugés contre l'égalité des races. En réalité, ils s'efforcent constamment de voir juste, tout en évitant les situations qui mettraient leurs théories à l'épreuve. Les enfants noirs fréquentent les mêmes écoles que les blancs ; dans quelques cas assez rares, des écoles spéciales pour les nègres ont été organisées d'après le modèle des écoles publiques. De plus, il y a un grand nombre d'établissements privés pour nègres, comprenant toutes les formes d'enseignement littéraire et technique, ainsi que les jardins d'enfants. Les noirs fréquentent les églises des blancs, mais il y a aussi un grand nombre de congrégations uniquement nègres ¹.

1. Certaines de ces écoles reçoivent des subsides pris sur les fonds destinés

De plus, les nègres ont une tendance très marquée à se grouper en colonies dans certains quartiers des villes. Les blancs qui se respectent ne demeurent pas dans leur voisinage ; la présence de trois ou quatre familles nègres dans une rue ou un quartier, se traduit aussitôt par une diminution dans les prix des loyers. Mais la raison capitale pour laquelle les gens ¹ ne peuvent se résoudre à loger dans des quartiers habités par des noirs, c'est l'école. Personne ne veut envoyer ses enfants dans un établissement où les enfants noirs sont en majorité.

Notre lecteur, s'il est étranger, pourra facilement constater que la question du sort des nègres en Amérique se présente, au sociologue et à l'éducateur, avec de nombreuses difficultés. Il n'est pas facile ici de se livrer à l'optimisme. Les faits sont encore trop mal définis, trop peu précis, pour permettre d'envisager des conclusions.

Cependant, les efforts que des hommes éminents font pour trouver une solution à ce problème se manifestent d'une façon constante et évidente ; ils usent de leur influence pour attirer l'attention du public sur le fait que les cas de lynchage et les bagarres entre noirs et blancs sont une honte pour la nation entière.

La même préoccupation se retrouve dans les discours des gouverneurs au Conseil d'Etat. En avril 1921, le gouverneur de Géorgie, Dorsey, publia une petite brochure dans laquelle il rapportait, pour cet Etat, 135 cas de cruauté, d'intimidation, de lynchages injustes et restés

à la campagne républicaine ; c'est là une forme subtile de corruption électorale.

1. « Il n'est peut-être rien qui permette mieux de constater l'affaiblissement du sentiment de solidarité, parmi les habitants d'un village ou d'un quartier, que de trouver des familles nègres installées ici et là parmi les familles blanches. Aussi longtemps que subsiste cette solidarité, la pression sociale s'oppose à cet envahissement ; mais, par suite de l'absence de ce sentiment, l'arrivée des nègres pousse les blancs les plus entreprenants à chercher de nouveaux quartiers. (*American Journal of Sociology*, janvier 1922, p. 491).

impunis ¹. Ce rapport attira l'attention du pays tout entier.

Le professeur Sumner a exprimé son opinion dans une admirable déclaration qu'approuvent, sans réserves, les professeurs de sciences sociales :

« Nous regarderions comme honteux pour nous le fait
« de brûler un serpent à sonnettes ou un chien enragé. La
« nature nuisible de la victime ne justifie pas ce traite-
« ment. Torturer et brûler une créature vivante est con-
« damnable, non pas parce que la victime mérite un meilleur
« sort, mais parce que nous sommes trop bons ². »

Nous avons donc un problème des nègres ; aucun manuel de sociologie ne peut négliger cette question. Dans l'impossibilité où se trouve le sociologue de formuler une philosophie acceptable à ce sujet, il se contente de présenter aux élèves les faits tels qu'ils sont, leur laissant le soin d'en tirer eux-mêmes leurs conclusions.

On commence généralement par donner des statistiques :

« La table que nous reproduisons ici montre, de dix en
« dix ans, quel a été le pourcentage de la population nègre
« aux Etats-Unis. (Par « nègre », nous désignons tout indi-
« vidu qui a des noirs parmi ses ancêtres.)

	Pourcentage
1790	19.27
1800	18.88
1810	19.03
1830	18.10
1840	16.84
1850	15.69
1860	14.13
1870	12.60
1880	13.12
1890	11.93
1900	11.63
1910	10.69

1. Voir le *New-York Times*, dimanche 1^{er} mai 1921.

2. A. G. KELLER, dans l'introduction au livre de SUMNER, *War and Other Essays*.

« En 1860, la population noire aux États-Unis s'élève à 4.441.000. Quarante ans plus tard, en 1900, le nombre en avait presque doublé, atteignant 8.840.000. En 1910, ce nombre s'élevait jusqu'à 9.827.000. Néanmoins, le tableau montre que la proportion des nègres, par rapport à la population tout entière, a diminué de façon continue, bien que leur nombre ait presque doublé de 1860 à 1900. De 1900 à 1910, les augmentations comparées des populations blanche et noire ont été de 22,3 0/0 pour les blancs et de 11,2 0/0 pour les nègres ¹. »

Sur ces chiffres se basent les théories optimistes qui supposent que la question trouvera, dans l'extinction de la race noire, une solution naturelle ; tel est du moins le secret espoir de beaucoup de gens, mais que peu osent exprimer librement. Un autre groupe, avec le « New York Evening Post » comme porte-parole, pense que c'est un devoir, pour la race blanche, de veiller au bien-être de la race noire en voie de diminution ².

L'auteur n'est pas éloigné de croire que, très prochainement, la question des noirs se terminera, tout naturellement, par la fusion des races. Il est juste de dire que cette opinion n'est pas populaire. Les préjugés contre les nègres sont trop violents pour qu'une telle solution soit envisagée, alors même qu'elle serait vraie. Cependant, des savants la regardent comme plausible. Pendant les quatre années que l'auteur a passées dans le sud des États-Unis, il a souvent remarqué que le nombre des métis était considérable, à tel point qu'on en vient à se demander si, à quelques siècles d'ici, un nègre de pure race ne sera pas une curiosité. Nous savons que, maintenant déjà, quelques personnes de sang légèrement mêlé, réussissent à se faire passer pour des blancs, dans les villes du Nord. Les

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, p. 251.

2. Voir *New York Evening Post*, samedi 25 juin 1921.

anthropologistes savent bien qu'il est difficile de caractériser une race, de façon à comprendre tous les individus de cette race dans la définition, sans qu'elle convienne aussi à quelques individus d'autres races.

Il y a quelques années à peine, une négresse mourut à New-York, laissant une immense fortune due à la découverte d'un onguent changeant l'apparence des cheveux crépus ; cette fortune est un témoignage irréfutable des efforts immenses faits par les nègres pour se débarrasser d'un des traits caractéristiques les plus persistants de la race éthiopienne. Un certain nombre d'individus de sang mélangé peuvent, grâce à des cheveux plats, passer pour de véritables blancs.

Des anthropologistes éminents, tels que le professeur Boas, de l'Université Columbia, ont cherché à diminuer le discrédit attaché à la solution du problème nègre par la fusion des races, en s'appuyant sur la théorie que toutes les races sont également capables de se développer et de se civiliser ; mais il est peu probable que cette théorie fasse beaucoup d'adeptes ¹.

Dans les manuels de sociologie, on trouve d'importants paragraphes consacrés à l'hérédité des caractères de la race chez les nègres ; on y discute, généralement, leur indolence, leur sensualité, leur infériorité intellectuelle et physique, le développement de la couleur noire de la peau, l'effet du milieu tropical, l'adaptation biologique aux climats tropicaux, en un mot tout ce qui rend le nègre inférieur au blanc. Quant aux conclusions, elles dépendent de la situation de l'école ; dans les Etats du Sud, elles correspondent aux besoins apparents de la localité ; dans le Dakota du Nord ou l'Etat de Montana, où il n'y a jamais eu de nègres, nous ne sommes nullement surpris de voir enseigner que les noirs sont nos

1. F. H. GIDDINGS, *Unpublished Lectures*.

égaux en moralité et en intelligence, qu'ils ont droit aux mêmes privilèges et à la même considération que les individus des autres races. Quand on n'est pas en contact avec les nègres, rien n'est plus facile que d'être juste, en théorie, à leur égard.

La question de la criminalité parmi les nègres fait partie des sujets traités :

« La tendance au crime représente un des traits essentiels du problème des noirs aux Etats-Unis, tendance qui se manifeste, plus spécialement, chez les nègres de race mélangée. Le recensement de 1910 a montré qu'en cette même année, il y avait, dans le Sud, 5 condamnés de droit commun blancs pour 10.000 blancs, alors que pour la même population nègre il y en avait 32. Dans le Nord, la proportion était, pour les blancs, de 9 condamnés de droit commun et, pour les noirs, de 80 pour 10.000 habitants. Ces statistiques prouvent que, dans tout le pays, les criminels noirs sont les plus nombreux, et que cette tendance au crime augmente à mesure qu'on remonte vers le Nord, sans doute parce que, dans ces régions, les nègres vivent dans les villes, dans un milieu plus complexe auquel ils ont plus de peine à s'adapter. Bien plus, les crimes de la population noire ont augmenté. De 1890 à 1914, le nombre des nègres enfermés dans les prisons d'Etat a augmenté de 50 0/0, celui des blancs de 22 0/0 seulement. Cependant, les dernières statistiques indiquent un déclin, temporaire tout au moins, de la criminalité parmi les nègres depuis 1907. Ainsi, à New-York, Chicago et Philadelphie, le rapport des nègres emprisonnés à la population noire de ces villes était de 1 pour 7 en 1907, tandis qu'il était seulement de 1 pour 10 en 1910. Les crimes des nègres sont, sans doute, en partie le résultat de l'influence du milieu social, puisque nous voyons ces crimes augmenter dans les villes et le Nord, où les conditions d'existence sont plus complexes ; mais ils

« sont aussi, dans une large mesure, causés par le manque
« d'instruction des nègres.

« Il va sans dire que le vice accompagne le crime chez
« les nègres américains. Les statistiques qui traitent des
« naissances illégitimes, telles qu'elles ont été présentées
« par Hoffmann dans son livre : « Race, Traits and Ten-
« dences of the American Negro », montrent que, pendant
« quinze ans, de 1879 à 1894, à Washington, elles étaient,
« parmi les blancs, de 2,90/0 et chez les noirs de 22,50/0.
« Autrement dit, pendant cette période, 1/5 à 1/4 des
« naissances, chez les nègres, étaient illégitimes. Des statis-
« tiques établies pour d'autres villes donnent à peu près
« les mêmes résultats. Il est bien certain que des statis-
« tiques de naissances illégitimes ne sont pas des statis-
« tiques de vice ; mais elles peuvent, dans une certaine
« mesure, donner une idée des conditions morales des
« nègres, à cet égard, et témoigner, en particulier, de la
« désorganisation de leur vie de famille ¹. »

On a fait de nombreuses études sur les aptitudes indus-
trielles des nègres, sur leurs progrès, au point de vue de
l'instruction, sur leur situation politique. Chacun de ces
points sert de base à des discussions sociologiques pour les
élèves des « High-Schools ». Celles qui rencontrent le plus
d'intérêt sont les questions relatives à un changement de
notre attitude vis-à-vis des nègres, car elles permettent de
présenter une grande variété de solutions. Des discussions
intéressantes en résultent, mais qui n'aboutissent pas à
des conclusions satisfaisantes, à cause des difficultés de la
question.

Parmi les mesures préventives proposées, l'enseignement
professionnel joue le premier rôle. On parle aussi beaucoup
de la coopération des individus des deux races. Nous trou-

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, pp. 258 et 259.

vons, dans cette citation d'Ellwood, un très bon exemple des remèdes proposés :

« Nous en arrivons à la troisième condition indispensable pour aboutir à une solution du problème des nègres ;
 « nous voulons parler de la coopération intelligente des
 « individus des deux races, tout spécialement de leurs
 « chefs. Il est oiseux de penser que, sans une telle coopération, nous puissions jamais arriver à posséder, pour les
 « nègres, des écoles convenablement équipées, avec des
 « professeurs instruits et capables, ou à inaugurer avec
 « succès un nouveau système d'éducation pour les noirs.
 « La plupart des nègres, guidés par des chefs peu sages,
 « préfèrent encore l'ancien système d'instruction : ils
 « ne comprennent pas qu'une éducation industrielle, jointe
 « à une instruction générale, représente, pour leur race, la
 « meilleure chance d'avancement social. D'autre part, la
 « population blanche peu éclairée du Sud, ne souhaite pas
 « voir les nègres se cultiver, de peur qu'ils n'acquière de
 « nouveaux avantages ; pour cette raison, la plupart des
 « Sudistes sont opposés à l'idée d'une assistance fédérale
 « apportée aux nègres dans la question de l'éducation. Ils
 « ne comprennent pas que l'aide apportée à un élément
 « opprimé de la société profite, en fin de compte, à la société tout entière ; plus spécialement, ils ne voient pas
 « que la population nègre non éduquée est le plus grand
 « obstacle au développement économique et intellectuel
 « des Etats du Sud. La Commission des Races dans les
 « Universités du Sud (*Southern University Race Commission*) s'exprime ainsi : « Ne pas assurer l'instruction
 « du nègre n'est pas seulement injuste pour lui ; c'est une
 « injure à l'homme blanc. Le Sud ne pourra réaliser sa
 « destinée, si un tiers de sa population reste ignorante et
 « incapable d'agir de façon effective. » Mais c'est le blanc
 « qui doit marcher le premier dans cette voie. Il doit arriver à persuader le nègre qu'une éducation conforme aux

« conditions actuelles est le seul moyen d'améliorer sa
 « situation, puis, prêter aux noirs son concours et sa bonne
 « volonté. La question revient donc, après tout, à éduquer
 « les blancs et à développer, dans le grand public, une opi-
 « nion favorable à l'éducation des nègres. Lorsque les
 « chefs des deux races auront compris la nécessité de tra-
 « vailler ensemble, en bonne harmonie et avec bonne vo-
 « lonté, les difficultés, relatives à l'établissement d'un sys-
 « tème scolaire favorable aux nègres, seront aisément sur-
 « montées. Bien que le problème des noirs soit, à un cer-
 « tain point de vue, une question d'enseignement profes-
 « sionnel et d'adaptation sociale de leur part, à un autre
 « point de vue, c'est une question morale, qui ne peut être
 « résolue que si la race supérieure adopte l'attitude conve-
 « nable vis-à-vis de la race socialement inférieure, une
 « attitude de protection » ¹.

Toutes les solutions proposées ici par Ellwood sont excellentes, en principe ; mais quiconque étudie sincèrement la vie américaine, aucun sociologue même, n'est réellement convaincu qu'elles soient capables de fonctionner assez rapidement pour surmonter les difficultés. Il est probable que cette solution idéale est encore lointaine et ne se révélera que dans cinq siècles ou davantage.

Comparaison entre l'enseignement de la sociologie dans les Ecoles normales et les High Schools, et celui donné dans les Collèges.

La sociologie dans les Collèges.

Dans ce chapitre, nous avons, jusqu'ici, exposé en détail la manière dont certains sujets types sont traités, afin de donner au lecteur une notion claire de ce que les Amé-

1. C. A. ELLWOOD, *Sociology and Modern Social Problems*, pp. 272 et 273.

ricains estiment être le domaine et le rôle de l'enseignement de la sociologie. En présentant le sujet enseigné et le point de vue auquel le maître se place, l'auteur a toujours eu à l'esprit la manière dont cet enseignement est donné à la High School et à l'Ecole normale.

Les élèves terminent, généralement, leurs quatre années d'études à la High School à l'âge de dix-huit ou de dix-neuf ans. Ils peuvent alors poursuivre leur instruction, soit dans une école normale, pendant deux ans, soit dans un collège, pendant quatre ans.

Ici, le lecteur peut se demander quelle préparation particulière ont reçu les professeurs de sociologie des Ecoles normales, et quelle différence présente l'enseignement de la sociologie dans les Ecoles normales et dans les Collèges.

Il n'existe, aux Etats-Unis, aucune institution spécialement désignée pour former les professeurs des Ecoles normales.

Nous n'avons rien de comparable à l'Ecole normale supérieure de la rue d'Ulm, à Paris, ni à l'Ecole normale primaire supérieure de Fontenay-aux-Roses. Nous avons de grandes écoles de préparation d'instituteurs, telles que les Schools of Education, rattachées à nos plus célèbres Universités. Parmi celles-ci, on peut citer Teachers College de l'Université Columbia. Plusieurs autres importantes institutions sont affiliées au Teachers College, comme, par exemple, Horace Mann High School, Horace Mann Elementary School et l'Institut de Sciences sociales. Les deux premières sont des écoles pratiques, le troisième se consacre, plus particulièrement, aux recherches. L'Université de Chicago, celles de Wisconsin et de New-York ont des institutions analogues. Un grand nombre d'Universités ont des « training colleges ». Toutes ces institutions préparent les instituteurs à l'enseignement dans toutes les Ecoles primaires, dans les High Schools de tout genre; dans les Ecoles normales et Collèges.

Les étudiants des *Schools of Education* que nous avons mentionnées plus haut, sont, pour la plupart, « graduates », c'est-à-dire qu'ils ont le diplôme de B. A. ou de B. S. La majorité se destine à l'enseignement. En réalité, on peut dire que beaucoup d'entre eux sont déjà des instituteurs expérimentés. De plus, il ne faut pas oublier que, dans les Ecoles normales, tous les maîtres n'ont pas suivi les cours d'une « *School of Education* » ou d'un « *training college* », ni obtenu le diplôme de ces établissements. Beaucoup d'entre eux ne sont que des « *college graduates* » qui n'ont jamais fait d'études pédagogiques spéciales. Sans doute, le nombre de ceux-là diminue. Il n'y a point de règlement uniforme qui organise la nomination des instituteurs aux Ecoles normales ou aux Collèges.

En ce qui concerne la sociologie pratique, on peut dire que l'enseignement qui en est donné est le même dans les Ecoles normales et dans les Collèges. Les sujets que nous avons cités (v. pp. 76-126) sont traités de la même manière dans les Collèges. Les mêmes manuels sont employés (v. p. 71). Seuls, les cours de sociologie théorique professés dans les Collèges sont d'un niveau plus élevé que ceux des Ecoles normales et traitent un plus grand nombre de matières. Il est bien difficile de donner, dans le peu de place dont nous disposons, une idée complète de la grande variété des cours enseignés dans les Collèges. Il existe un grand nombre de manuels très connus, et chacun aborde les questions selon sa méthode propre. Les exposer toutes, même succinctement, aurait pour effet de jeter la confusion dans l'esprit du lecteur. Dans l'intérêt de la clarté et de la brièveté, nous présenterons seulement, avec quelque détail, deux cours typiques de sociologie théorique, professés dans les Collèges américains. Voici, d'abord, le plan suivi par le professeur Giddings, tel qu'on le trouve dans son manuel *Elements of Sociology*, et dans son ouvrage intitulé *The Principles of Sociology*. Nous présenterons ensuite la

méthode de Blackmar et Gillin telle qu'elle est indiquée dans leurs *Outlines of Sociology*. Que le lecteur n'oublie pas que les méthodes et les théories d'autres auteurs, tels que Small, Cooley, Ross et une douzaine d'autres, diffèrent totalement de celles que nous allons examiner.

Les doctrines sociologiques, d'après Giddings.

On peut considérer les *Principles of Sociology* (1896) comme un projet « d'architecture sociale ». « L'attention extraordinaire que ce livre éveilla dans le monde entier, tient surtout au fait qu'il présentait les aspects psychologiques du problème de la société avec une force sans précédent ¹. »

D'après Giddings, toute science a quatre tâches à remplir, et la discussion de chacune d'elles forme les quatre livres des *Principles of Sociology*.

Le livre I décrit l'objet de la science et découvre l'unité d'investigation.

Conformément à ce plan, l'ouvrage commence par l'histoire des théories sociales et expose les principes qui sont à leur base. L'auteur en arrive bientôt à la clé de son système sociologique, l'identité dans l'espèce, que nous avons déjà exposée en détail ². Il délimite ensuite le champ d'études, ce qui soulève la question de la place de la sociologie parmi les sciences et son rapport avec les sciences abstraites. Le livre I se termine par un exposé de ce que l'auteur considère comme l'unité d'investigation. C'est le « socius », c'est-à-dire l'individu, qui n'est pas seulement un animal et un esprit conscient, mais qui est aussi un compagnon, un savant, un maître et un coopérateur.

« La sociologie étudie la nature du *socius*, ses habitudes, et les formes de son activité. Les diverses espèces ou classes

1. V. ALBION W. SMALL, *Sociology, The Encyclopedia Americana*, 1919.

2. V. pp. 30 et s.

de socii, l'influence des unes sur les autres, en quoi elles se complètent et en quoi elles se séparent, quels groupes elles forment — toutes ces questions sont aussi des problèmes de sociologie.

Le livre II traite de la structure de la société. Tous les éléments de la société se retrouvent dans sa base physique, la population sociale. L'analyse descriptive de la société doit commencer par une étude de la population, d'abord; dans son aspect extérieur ou physique, ensuite, dans son activité consciente et dans ses qualités morales.

« Quand on étudie la population par son côté physique, les faits d'agrégation ou de groupement sont les premiers qui retiennent l'attention ¹. » Or, l'agrégation n'est que le fondement physique de la société.

Vient ensuite l'association, phénomène psychique, qui débute par de simples manifestations de sentiment et de perception, et qui se développe jusqu'à donner naissance, finalement, aux plus hautes facultés de l'esprit. L'association est un conflit perpétuel. Elle donne naissance à la communication, l'imitation, l'assimilation, l'antagonisme, la tolérance, l'alliance, l'entr'aide, le jeu et la joie.

L'association a pour résultat principal l'évolution de l'esprit individuel. Elle a aussi un résultat secondaire, à savoir le développement de l'esprit social. De là, naît une réaction constante et réciproque de l'opinion publique, de la tradition et des aspirations, réaction qui engendre les valeurs sociales, lesquelles, à leur tour, forment la base du choix social rationnel. Les valeurs sociales déterminent la volonté sociale en tant que son action est réfléchie.

Giddings explique ensuite l'organisation sociale, dominée par deux séries de causes distinctes qui se combinent. Les relations mêmes que les hommes entretiennent entre eux, et les formes de l'activité coopérative, dérivent de

1. F. H. GIDDINGS, *Principles of Sociology*, p. 79.

l'inspiration individuelle et de la commodité pratique. Les relations formées accidentellement sont intéressantes, agréables et utiles et sont, par conséquent, entretenues d'une manière permanente. Les formes de coopération, inventées pour une fin temporaire, réussissent si bien qu'elles, aussi, sont maintenues. Dans tout ceci, nous ne voyons que l'action spontanée d'esprits semblables qui sympathisent, chacun poursuivant son intérêt immédiat et pratique. L'esprit social ou l'intelligence collective de la communauté n'a pas été la *puissance* créatrice originelle.

« Mais quand ces éléments spontanés de l'organisation sociale se sont si solidement établis ou tiennent une telle place qu'ils attirent l'attention de tous les membres de la communauté, l'esprit social commence à faire des réflexions à leur sujet. Ils deviennent l'objet de la discussion publique, de l'approbation ou de la désapprobation générale. Soumis alors à l'analyse et à la critique, l'opinion collective de la société les déclare finalement bons, mauvais, ou douteux. Leur développement est alors toléré ou encouragé, ou ils sont écrasés, et les individus qui essaient de les maintenir sont punis ¹. »

De toutes les causes ci-dessus énumérées, dérivent les diverses formes de la famille et les types de sociétés, y compris l'Etat. « L'étude détaillée de l'Etat appartient à la science politique. La sociologie générale ne s'occupe que des grandes lignes de l'organisation politique et de quelques-unes des relations de l'Etat et des associations plus petites ². »

Le livre III traite de l'évolution historique de la société. Ceci comprend la question de l'origine de l'homme, la genèse de la parole, l'origine des races, l'évolution de l'es-

1. F. H. GIDDINGS, *Elements of Sociology*, p. 173.

2. F. H. GIDDINGS, *Principles of Sociology*, p. 176.

prit social, discutée en détail sous les rubriques : idées économiques, judiciaires, politiques, esthétiques et religieuses.

Les stades de la civilisation sont longuement exposés. Le livre se termine par une discussion sur le progrès : « Subjectivement, le progrès est une expansion de la vie normale et mentale ¹. »

« Objectivement, le progrès consiste en des communications et des relations de plus en plus étroites et fréquentes entre les hommes, un confort matériel plus grand, un accroissement de la population et une évolution de la conduite rationnelle. Le progrès est l'acte final dans la grande métamorphose de l'évolution universelle. C'est une série de transformations d'énergie, et, par conséquent, sa nature ultime se trouve dans un caractère spécial des transformations. Comme phénomène physique, le progrès est la conversion croissante des modes d'énergie non accompagnés de manifestations physiques, en modes d'énergie accompagnés de phénomènes psychiques d'une complexité toujours plus grande.

« Subjectivement, le progrès est l'expansion de l'identité dans l'espèce. La croissance de la sympathie et l'évolution de la raison sont des phénomènes secondaires ; ce sont les effets du développement de l'identité dans l'espèce. Dans la société humaine, cette forme spéciale d'identité dans l'espèce, qui marque les subdivisions en races, est, tout d'abord, limitée à la famille et à la horde. Bientôt, elle se développe suffisamment pour inclure les membres adoptifs d'un clan semi-artificiel. Ensuite, elle devient assez large pour faire entrer un grand nombre de clans, apparentés entre eux, dans la conception de la tribu, et enfin assez vaste pour comprendre une foule de tribus, apparentées entre elles, dans la conception d'un peuple (folk) ². »

Le livre IV expose le phénomène social qui résulte de

1. F. H. GIDDINGS, *Principles of Sociology*, p. 358.

2. *Ibid.*, p. 358.

l'action réciproque des forces physiques et des motifs psychiques. « On a montré que la population sociale se répartit suivant les conditions physiques. D'abord, les unités sociales sont retenues ensemble par les nécessités de l'approvisionnement en nourriture. Nées dans une contiguïté locale, ou poussées ou attirées vers les forces physiques, l'inertie les retient groupées en l'absence d'une force qui les disperse. Les causes originelles d'agrégation et de dispersion sont donc des forces physiques. Mais les causes secondaires des phénomènes sociaux sont des motifs conscients et les produits de la vie sociale en elle-même.

C'est pourquoi il est nécessaire d'étudier, d'abord, l'aspect physique du phénomène social. Il faut l'aborder du point de vue abstrait, examiner le phénomène plutôt que ses produits. De même, pour le phénomène psychique. Enfin, observer la réaction réciproque et complexe des deux phénomènes.

« L'évolution sociale n'est qu'une phase de l'évolution cosmique. Toute l'énergie sociale est transformée en énergie physique. La conversion de l'énergie physique en énergie sociale est inévitable, et elle occasionne, nécessairement, ces changements méthodiques en groupements et parentés qui constituent le développement ¹. »

« Si la cohésion d'une population est assurée par le phénomène de l'évolution physique, la véritable association commence par la naissance de l'identité dans l'espèce qui, bientôt, devient l'amour de la vie en commun (companionship) ². »

Ensuite, se pose la question de la *causalité* sociale. Devons-nous donc conclure que, en dernière analyse, la causalité sociale est un phénomène objectif ou physique, malgré le rôle important qui a été assigné à la volition ? Si

1. *Ibid.*, pp. 363-364.

2. *Ibid.*, p. 376.

la question pose le problème métaphysique de savoir si l'esprit est simplement une manifestation de la matière, le sociologue, comme tel, n'a pas d'opinion à formuler. Cette troublante énigme ne le concerne pas. Toutefois, s'il s'agit de savoir si le phénomène de volition dans la société est conditionné par le physique et n'est, en aucune manière, indépendant, le sociologue doit donner une réponse affirmative.

« Le rôle joué par les facteurs de volition dans l'évolution sociale est si évident, que celui qui aborde le problème par un côté seulement, peut, facilement, prendre l'habitude de les considérer comme des causes indépendantes ; cette habitude peu scientifique a engendré beaucoup de conceptions erronées. Le sociologue traite des phénomènes de volition à chaque pas. En fait, comme nous l'avons vu, ce sont des points centraux, autour desquels les autres phases du changement social sont groupées. Bien plus, le sociologue s'occupe, non seulement des causes qui ne sont pas uniquement physiques, mais aussi de beaucoup d'autres qui ne sont pas uniquement psychiques. Leur complexité est beaucoup plus grande, par rapport aux causes purement psychiques, que celles des causes psychiques par rapport aux causes purement physiques. Elles sont sociologiques — produits de l'évolution sociale elle-même — et le véritable sociologue ne perd pas son temps à essayer d'expliquer tout ce qui est humain, par le milieu, en dehors de l'histoire ¹. » Nous voici ainsi amenés à la définition de la sociologie qui « est une interprétation des phénomènes sociaux se manifestant par une activité psychique, une adaptation organique, une sélection naturelle et la conservation de l'énergie. D'après cette définition, elle peut être moins qu'une science démonstrative, si l'on prend comme modèle les sciences expérimentales ; mais nous ne pouvons admettre que ce soit seule-

1. *Ibid.*, p. 416.

ment une science descriptive, comme le prétendent les philosophes français qui se rattachent étroitement à la philosophie de Comte. C'est strictement une science explicative, fortifiant l'induction par la déduction et rattachant les effets aux causes véritables ¹ ».

Outlines of Sociology, par Blackmar et Gillin.

On considère cet ouvrage comme une des tentatives les mieux réussies pour réunir, en un simple manuel, les résultats sociologiques obtenus jusqu'ici. Le livre est divisé en sept parties. Il n'a pas grande originalité. Son mérite est d'être éclectique. Beaucoup de professeurs sont désireux de donner aux étudiants une idée des solutions que les divers sociologues donnent aux questions controversées. Ils trouvent là un grand choix d'opinions, et une abondante bibliographie est offerte à chaque page. Ceci explique sa popularité comme manuel pour les collèges. Il est trop volumineux et trop touffu pour convenir à la High School et à l'Ecole normale, et pas assez pénétrant pour la *graduate school* de l'Université. Il semble absolument idéal pour le Collège. C'est le manuel employé dans le *Teachers College* de Columbia University.

La première partie traite de la nature et de l'importance de la sociologie. La dépendance de l'individu et les avantages de la coopération sociale conduisent à la fondation de la société, étudiée sous les rubriques : vie politique, vie économique, associations volontaires, associations éducatives, méthodes de communication, et famille. La discussion se termine par la définition de la Société : un groupe d'êtres sensibles plus ou moins semblables, qui admettent plus ou moins ouvertement ce fait, et qui ont, dans les relations sociales, des intérêts communs reconnus ² ».

1. *Ibid.*, p. 419.

2. BLACKMAR et GILLIN, *Outlines of Sociology*, p. 8.

Suit une longue discussion de la définition et du domaine de la sociologie. Les définitions données par les divers sociologues, sont résumées. Comme conclusion, les auteurs du manuel proposent la leur : « La sociologie traite des phénomènes de la société auxquels l'association des hommes donne naissance. Elle comprend un ensemble de connaissances classifiées relatives à la société, et un certain nombre de principes et de lois. Elle recherche les causes et les effets, découvre les forces sociales, et formule les lois de contrôle ou les règles d'action ¹. » Chacun de ces différents points est développé et, finalement, les auteurs insistent sur les pouvoirs téléiques de la société. « La société emploie sa conscience sociale dans l'intérêt de tous ses membres, et cela, au moyen de l'exercice de ses facultés téléiques. »

La sociologie est envisagée dans ses rapports avec les autres sciences sociales. Les conceptions sociologiques d'un certain nombre d'auteurs, y compris des Européens, parmi lesquels Tarde et Durkheim, sont exposées.

La dernière division du premier livre traite de l'objet de la sociologie et de la méthode employée. Le long paragraphe sur les sujets sociologiques se termine ainsi : « Bref, nous pouvons dire que l'objet de la sociologie est, d'abord, de comprendre la société ; ensuite, de nous permettre de formuler un programme scientifique de perfectionnement social ². » Le lecteur remarquera que l'idée d'amélioration, et les avantages que l'on peut obtenir consciemment, grâce aux études scientifiques, se retrouve constamment dans les manuels de sociologie américains.

Ce que Blackmar et Gillin disent de la méthode sociologique est particulièrement intéressant.

« La sociologie étant une science sociale générale consacrée au vaste domaine de l'association humaine, elle

1. *Ibid.*, p. 14.

2. *Ibid.*, p. 36.

doit généraliser les renseignements fournis par d'autres sciences portant sur la vie sociale..... D'autre part, étant donné que jamais autant de phénomènes sociaux n'ont été traités par aucune science sociale spéciale, il a fallu que la sociologie recueillît les faits dans certains champs d'activité sociale.

.....Quoi qu'il en soit, le point capital de toute science est la généralisation, et, si l'accumulation des faits est essentielle à son étude propre, la sociologie ne se développera que par la généralisation. On a beaucoup trop philosophé sur la société, sans avoir interprété les faits d'une manière intellectuelle..... Aujourd'hui, les meilleurs sociologues ne disposent pas d'un nombre suffisant de renseignements concrets sur la constitution de la société et ses manifestations d'activité..... Le sociologue essaie de s'élever des cas particuliers aux théories générales. Il ne lui faut pas des faits isolés ou frappants, mais des phénomènes constants, aussi insignifiants qu'ils puissent paraître aux autres savants. La seule condition requise, c'est que ces phénomènes soient d'ordre social et qu'ils dénotent les tendances et révèlent les manifestations périodiques de l'activité sociale..... A. Comte, qui, le premier, fit une déclaration formelle au sujet de la sociologie, la plaçait dans la catégorie des sciences descriptives et concrètes ; mais lui-même, dans la « Philosophie positive », l'a traitée comme une philosophie sociale plutôt que comme une science inductive. »

L'évolution sociale permet de mieux comprendre la vie sociale, et dégage, en outre, les forces qui concourent à l'édification de la société, et les lois qui la gouvernent. C'est pourquoi les sociologues étudient soigneusement le développement de la civilisation dans les diverses parties du monde. Ils compulsent l'histoire des peuples primitifs, le folklore et la vie des anciens peuples classiques, ils examinent les coutumes médiévales et recherchent les survi-

vances de toute espèce dans notre vie moderne, afin de comprendre les divers stades du développement des institutions et des phénomènes sociaux, dans l'espoir de constater la périodicité de l'action et de la réaction commune à tous, et de découvrir ainsi les lois générales, c'est-à-dire les lois de la société ¹.

Deuxième partie. — Un tiers des six cents pages du volume est consacré à l'évolution sociale. C'est une compilation soigneuse et systématique de ce que la plupart des sociologues ont écrit sur la question. La deuxième partie commence par une description des origines sociales. Elle examine, ensuite, l'activité sociale et anti-sociale, puis l'organisation et la vie de la famille. Ceci pose le problème du mariage et du divorce. Des renseignements statistiques sont fournis en abondance. Les chapitres suivants traitent de l'origine, du développement, de la théorie et de la fonction de l'Etat.

Le lecteur étranger notera avec intérêt la discussion des phénomènes sociaux, tels que la consommation, la production et l'échange des richesses ².

L'évolution de la morale, l'origine de la société et le développement de la religion, sont étudiés au cours de trois longs chapitres. « Ce qui intéressé le plus le sociologue, c'est l'influence de la religion sur le développement de l'organisation sociale. En premier lieu, la religion a toujours été liée à l'ordre social. C'est grâce à l'influence de la religion que la famille, la tribu, le groupe et même la nation ont pu établir leur domination. La religion a fourni une sanction puissante à la vertu et à la morale, car elle a organisé la parenté des individus dans le foyer et dans la vie matrimoniale. Bien avant la politique ou le droit civil,

1. On trouvera plus loin des citations de l'ouvrage de BLACKMAR et GILLIN et des commentaires. V. pp. 238 et s.

2. BLACKMAR et GILLIN, p. 46.

la religion avait institué la coutume, qui assure l'équilibre du groupe social. Elle a toujours favorisé une vague croyance à l'immortalité. Dans sa forme grossière, telle que les sauvages la pratiquent, ou dans son état parfait; l'influence plus ou moins grande de la religion s'est toujours exercée sur la société humaine. Sous sa forme primitive, elle a inspiré la crainte et, de cette manière, a dominé l'action sociale ; sous sa forme actuelle, l'idée d'immortalité inspire l'espoir, la foi et le courage, puissants éléments, certes, du développement de l'homme. De même, la religion a fortifié le sentiment patriotique, à raison de son caractère local. La religion de la famille a développé l'orgueil de la famille, mettant les ancêtres au rang des dieux ¹. »

La troisième partie consacre cent pages à la socialisation et au contrôle social. Les deux premiers chapitres traitent des phénomènes de socialisation et des forces sociales. Les doctrines exposées sont celles de Giddings, de Ross, de Ward et de Spencer. Les lois sociales sont traitées dans un chapitre suivant, d'après Tarde, Giddings, Ratzenhofer, Ross et Ward.

« L'importance croissante, dans le progrès social, du développement de l'esprit humain, est indiquée dans une loi formulée par Ward. La voici en substance : Le progrès spontané, que l'on constate dans les sociétés les moins développées, est remplacé par le progrès téléique ou réfléchi, et la « telesis » individuelle ou direction du progrès, est remplacée, en définitive, par la telesis collective ². »

Dans les trois derniers chapitres de la troisième partie, qui étudient l'esprit social, l'activité psychique et le contrôle social, on reconnaît les théories de Cooley, d'Ellwood et de Ross ³.

1. *Ibid.*, p. 265.

2. *Ibid.*, p. 327.

3. Les noms de ces auteurs et le titre de leurs ouvrages sont donnés dans la Bibliographie.

La quatrième partie traite des idéals sociaux. Elle commence par l'exposé des buts de la société. « Les buts de la société changent avec son développement..... Le principal mobile de la société est le désir, qui anime ses membres, de vivre en paix à leur guise, de suivre leurs coutumes, et de réaliser leurs idéals nationaux et individuels..... ». « La société ne doit pas négliger le développement de l'homme par l'association. Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure l'homme tire d'autrui sa culture ou son développement. Sa valeur mentale, sa prospérité matérielle, sa religion, son art, viennent, en grande partie, de l'association. Ainsi, tandis que nous travaillons à former l'individu, en donnant un champ à son activité, il ne faut pas oublier que nous favorisons son développement en organisant diverses formes d'activité sociale ¹. »

Le dernier chapitre présente la conception américaine du progrès, conception optimiste, mais caractéristique. Parmi les divers moyens de la réaliser, on remarquera, en particulier, la théorie de l'amélioration de la race, grâce à la sélection humaine, guidée par la science. Les chances de chacun, dans le domaine politique et industriel, s'égaliseront. La sociologie amènera une meilleure répartition du bien-être que la richesse peut procurer. Enfin, les nouvelles applications des forces de la Nature, qui peuvent être mises au service de l'homme, autorisent les plus grands espoirs.

La cinquième partie de l'ouvrage s'occupe du paupérisme, des institutions charitables, du crime, et des dégénérescences sociales ².

Les sixième et septième parties sont consacrées à un court historique de la sociologie.

On peut considérer ce plan comme exceptionnel. Beaucoup de manuels commencent par étudier le développe-

1. *Ibid.*, p. 377.

2. Ce sont, à peu près, les idées exposées *suprà*, voir pp. 83 à 94.

ment historique de la sociologie. Toutefois, la sociologie américaine est aujourd'hui si loin des conceptions originales de Comte, de Spencer et des premiers sociologues, qu'on estime inutile d'exposer une foule de théories, aujourd'hui plus ou moins vieilles, qui, en tout cas, ne s'appliquent pas aux problèmes tels qu'ils se posent en Amérique.

CHAPITRE V

Sociologie « éducationnelle »

**Le sociologue demande qu'on fasse confiance à ses efforts
pour améliorer l'éducation.**

Jusqu'à présent, nous avons essayé de décrire, de façon concrète et précise, le rôle joué, jusqu'ici, par la sociologie dans l'éducation américaine. Nous allons maintenant exposer les nouveaux objectifs qu'elle se propose d'atteindre.

Le professeur Snedden, de l'Université Columbia, New-York ¹, ayant exercé l'influence la plus grande sur la sociologie « éducationnelle », en lui proposant de nouveaux champs d'activité, nous en ferons, dans ce chapitre, notre porte-parole.

Qu'est-ce qu'un sociologue ? Le professeur Snedden le compare à l'homme qui a fait un effort quelconque pour améliorer son sort ou celui des autres. Dans le passé, des

1. Le professeur Snedden est à la tête du Département de Sociologie appliquée à l'éducation à l'Université Columbia. Il est l'auteur de deux livres importants qui attirent l'attention du pays tout entier. Le premier a pour titre : *A Digest of Educational Sociology*, publié par Teachers College, Columbia University, New-York City. Le second est intitulé : *Sociological Determination of Objectives in Education*, publié par Y. B. Lippincott Company, Philadelphie. De plus, il est l'auteur de nombreux articles sur le même sujet dans des revues d'éducation connues, *School and Society* et *The American Journal of Sociology*.

hommes ont fait des inventions, établi et réformé des gouvernements et des religions, guéri les malades, relevé les délinquants, travaillé à la réalisation de la justice et éduqué la jeunesse ¹. Dans tous les domaines de la vie et chaque fois que cela a été possible, des gens experts se sont essayés à résoudre les difficultés.

Maintenant qu'il s'agit de formuler de nouveaux projets pour les individus et les groupes sociaux et de travailler à leur réalisation, c'est le sociologue qui est notre expert. Sa tâche acquiert de l'importance au fur et à mesure que la préparation de la jeunesse à la vie sociale devient plus difficile et exige plus de connaissances scientifiques. Ceci explique la campagne actuelle en vue d'une éducation plus pratique, plus systématique et qui, mieux que l'étude des anciennes civilisations grecque et romaine, prépare l'enfant aux luttes de l'avenir.

Le professeur Snedden fait nettement ressortir le point de vue moderne, quand il affirme qu'on devrait avoir davantage recours au sociologue dans les efforts tentés pour améliorer l'éducation.

« Actuellement, la sociologie amasse rapidement des connaissances et perfectionne des méthodes qui trouveront bientôt à s'appliquer dans les études sociales quelles qu'elles soient..... ¹. »

« De nombreux indices révèlent que la sociologie a maintenant atteint un développement tel, que ses découvertes peuvent être employées utilement à l'amélioration des régimes de gouvernement, de la production coopérative, de la religion, de la vie domestique et de l'éducation ³. »

1. D. SNEDDEN, *Educational Sociology, its Possibilities*.

2. *Ibid.*, p. 131.

3. *Ibid.*, p. 132.

L'activité du sociologue englobe tous les buts de l'éducation traditionnelle et moderne, sociale et individuelle.

La lenteur avec laquelle la sociologie est venue se charger des fonctions qui lui incombent, n'est pas pour nous surprendre ; d'autres branches du savoir humain nous offrent des exemples analogues.

On a tenté de travailler le fer et l'acier, bien avant que la science de la métallurgie fût connue. Le bon sens, la superstition, la réussite ont donné naissance à des techniques pour l'élevage des animaux et la culture du sol, bien avant que la chimie et la biologie aient été en mesure de leur apporter un concours positif. Pour traiter et guérir les malades, on n'a pas attendu la physiologie et la bactériologie. On a fait de l'éducation longtemps avant qu'il existât une pédagogie et une psychologie.

« La sociologie est prête, maintenant, à apporter à la « question de l'éducation des modifications analogues à « celles qui ont été produites par la science, dans les domaines que nous venons de citer ¹. »

« Le moment est venu d'examiner soigneusement ce « que la sociologie et l'économie sociale peuvent apporter « à l'éducation. Les deux sciences dans lesquelles l'éducation doit trouver son principal appui sont la sociologie « et la psychologie. A la sociologie reviennent les questions relatives aux buts de l'éducation. La psychologie « nous apprendra, ensuite, dans quelle mesure l'individu « peut être éduqué et comment on doit le former, l'instruire, pour atteindre les buts proposés ². »

« C'est la sociologie qui proposera les buts de l'éducation » ! Une telle affirmation doit stupéfier de nombreux écrivains et conférenciers qui s'occupent de réforme sco-

1. *Ibid.*, p. 131.

2. *Ibid.*, p. 132.

laire sans avoir jamais lu un livre de sociologie ! Nous voulons parler de ceux qui luttent de façon constante, pour conserver à certaines études leur place privilégiée, s'appuyant sur des raisons à demi-mystiques et purement traditionnelles.

La position du sociologue a été nettement définie, en quelques mots, par M. Abraham Flexner, dont les recherches, dans le domaine de l'éducation, ont attiré l'attention du monde entier. Il dit, dans sa brochure, « L'Ecole moderne » :

« Exposons une fois de plus notre idée directrice ; l'éducation moderne (telle qu'elle devrait être) ne comprendra aucun sujet accepté simplement parce que la tradition le recommande ou parce qu'on n'a pas pu établir nettement son inutilité. Elle procédera de la façon exactement opposée ; elle ne comprendra rien qui n'ait été approuvé et déclaré utile. »

La tâche du futur sociologue, dans le domaine de l'éducation, est donc clairement tracée. Pourtant, se pose encore une question : « Quelles limites assigner à l'activité du sociologue ? »

« Jusqu'où s'étend sa compétence ? Son véritable domaine est celui des buts (« *objectives* ») de l'éducation, qu'ils soient traditionnels ou modernes, sociaux ou individuels. Son intérêt doit aller, en premier lieu, aux groupes normaux, élevés dans des conditions normales¹. »

L'éducation ne peut plus se passer de l'aide du sociologue.

La sociologie a prêté son premier concours à l'éducation pour les questions relatives aux anormaux et aux pauvres, en proposant, pour eux, de nouveaux buts et de nouvelles méthodes.

C'est le sociologue qui a, le premier, appliqué les mé-

1. *Ibid.*, p. 133.

thodes scientifiques à l'éducation de ces groupes. Le travail accompli dans ce domaine a été si bien fait, qu'on a pu dire bien souvent qu'il fallait être ou criminel ou faible d'esprit pour bénéficier des meilleurs avantages scolaires offerts par la ville.

A l'heure actuelle, certaines personnes soutiennent encore que la sociologie devrait s'occuper, avant tout, des anormaux et des délinquants ; leur point de vue est le même lorsqu'il est question d'éducation.

« Le résultat (du travail du sociologue) a été d'établir, « chez beaucoup d'éducateurs et même chez certains sociologues, la conviction que l'importance de la sociologie « ne pouvait se faire sentir que dans les régions frontières « de l'éducation, en particulier, pour les réformes des conditions pathologiques ¹. »

Il est vrai, ainsi que le fait remarquer le professeur Snedden, que la plus grande partie de la littérature sociologique relative à l'éducation traite de cas pathologiques.

« On a écrit, depuis vingt ans, des centaines, peut-être « des milliers d'articles touchant à ces domaines à peine « explorés. Mais il serait difficile de trouver une demi-douzaine de livres ou d'articles écrits dans la conviction « que c'est à la sociologie et à ses méthodes que nous devons avoir recours pour assigner à l'éducation des buts « (« *objectives* ») scientifiquement établis, particulièrement pour les individus normaux de niveau moyen, soit « 90 0/0 de notre population ². »

Toute la lutte que livre le professeur Snedden est exposée dans ce dernier paragraphe. Il veut que la sociologie s'applique à déterminer les buts de *toute* éducation.

Les conditions de 100/0 des individus atteints de maladies mentales étaient si terribles que leur contrôle a pu

1. D. SNEDDEN, *Educational Sociology*, p. 134.

2. *Ibid.*, p. 135.

être confié à tous ceux qui ont bien voulu s'en charger. Comme nous l'avons fait remarquer dans les chapitres précédents, on a déjà beaucoup travaillé dans ce domaine.

La question des pauvres pouvait facilement être abordée. Mais attaquer les fins de l'enseignement élémentaire et secondaire, voilà qui ne pouvait aller sans choc, pour ceux qui considèrent l'ordre établi comme sacré.

« En général, nous sommes si fortement convaincus de
« la valeur des fins proposées à la formation de la jeunesse
« dans nos « kindergarten », nos écoles primaires et secon-
« daires, dans nos universités (enseignement littéraire), que
« nous éprouvons, à les voir critiquer, un sentiment fait
« d'horreur, de ressentiment et d'incrédulité, sentiment
« réservé, autrefois, à l'apparition d'hérésies religieuses ou
« médicales, et, aujourd'hui encore, aux critiques les plus
« sincères et les plus profonde de la politique ¹. »

Insistons encore sur ce point que la sociologie ne prétend pas être en mesure de donner des réponses définitives.

« Nous sommes prêts à reconnaître que la sociologie
« éducationnelle, en tant qu'étude distincte, n'est, jusqu'à
« présent, que peu développée. Il n'est pas certain qu'elle
« puisse créer des méthodes qui permettront d'aborder les
« questions les plus ardues, relatives aux programmes
« d'études.....

« Bien que la sociologie ne puisse encore offrir qu'un
« faible concours, il est certain que les méthodes sociolo-
« giques peuvent contribuer à la solution de centaines de
« problèmes qui se posent à l'éducateur, quant aux buts
« de l'éducation. Il serait à désirer, tout spécialement, que
« des intelligences hardies s'attachent à l'étude de ces
« problèmes, même si elles ne devaient réussir qu'à briser
« la carapace des coutumes et des croyances qui a, jusqu'à
« ce jour, résisté à tous les instruments de critique. A pré-

1. *Ibid.*, p. 135.

« sent même, et dans une certaine mesure, un travail de ce genre pourrait être très fécond ¹. »

« Quels sont les effets des journaux, des cinémas, des organisations ouvrières, de la publicité ? ² »

Ces questions seront discutées dans un chapitre ultérieur. Pour le moment, contentons-nous de soutenir que ces problèmes, et beaucoup d'autres, demandent une solution immédiate. Ils sont trop considérables, trop complexes pour les méthodes empiriques, hasardeuses et incertaines de nos ancêtres.

« Autrefois, nous aurions peut-être pu apprendre à combattre la fièvre jaune sans rien savoir de la bactériologie. Mais, dans ce cas, 90 à 99 0 / 0 de notre énergie aurait été employée en pure perte. Il nous faut de nouvelles méthodes qui présentent un caractère scientifique. Le sociologue et l'économiste peuvent-ils nous les offrir ? Oui, dans une certaine mesure ³. »

Le programme de réformes.

Il faut préparer l'enfant à participer, de façon intelligente, à la vie de son époque.

Nous avons essayé, dans les pages qui précèdent, de montrer que la sociologie se propose de rendre l'éducation plus systématique et plus objective et d'adapter nos écoles à nos besoins économiques, intellectuels et artistiques ⁴.

Il est bien entendu aussi que la sociologie prétend ne plus se borner à l'étude des questions concernant les anormaux ou les individus incapables de se suffire à eux-mêmes ; elle est devenue plus audacieuse. Elle prétend

1. *Ibid.*, p. 135 et 136.

2. *Ibid.*, p. 140.

3. *Ibid.*, p. 141.

4. Voir pp. 256-262.

que les résultats déjà obtenus lui permettent d'assumer, à l'avenir, des responsabilités plus vastes et plus importantes.

Les sociologues prétendent pouvoir fournir d'utiles contributions dans divers domaines de l'éducation. Ils attaquent l'efficacité de nos écoles. Sur quels faits sont basés leurs critiques ? Jusqu'à quel point faut-il prêter l'oreille à ces envahisseurs ? Examinons quelques reproches essentiels, parmi ceux qu'ils adressent au système actuel.

Nous sommes accusés « en tant que peuple, d'avoir une « éducation libérale dont le niveau et les résultats ne sont « pas à la hauteur de la situation et des responsabilités « que nous réserve le xx^e siècle, par suite de la guerre. »

Il est très certain que « nous ne sommes pas prêts à jouer « le rôle qui nous est réservé dans la diplomatie, dans « l'échange de connaissances avec d'autres nations, ni à « contribuer aux programmes constructifs, en vue d'une « coopération et d'une amitié internationales ¹. »

1. « De même que nous avons envisagé, avec courage et décision, le réalisme de la guerre, sachons reconnaître que, chez nous, le niveau et les résultats de l'éducation libérale ne sont pas à la hauteur de la situation et des responsabilités que nous réserve le xx^e siècle comme conséquence de la guerre ; notre culture est évidemment superficielle ; nos aspirations et nos connaissances, en ce qui concerne l'activité et le rôle des autres nations, manquent, à plus d'un point de vue, de profondeur et de sincérité ; elles ne correspondent pas à la réalité.

« Nous avons vu venir de loin la tempête qui nous a engloutis dans ses profondeurs, tandis que nous tremblions, pleins d'appréhension et d'irrésolution ; de même, l'avenir va nous trouver mal préparés à nous mesurer avec les problèmes nouveaux qui se dresseront inévitablement ; nous ne sommes pas prêts à jouer le rôle qui nous est réservé dans la diplomatie, dans l'échange de connaissances avec d'autres nations, ni à contribuer aux programmes constructifs en vue d'une coopération et d'une amitié internationales. Combien d'entre nous peuvent se servir d'une langue étrangère avec précision ? A qui nous adresser lorsque nous aurons besoin de plénipotentiaires auprès des Japonais, des Russes, des Chinois et des Brésiliens ? Combien peu nombreux et peu lus sont les livres et les journaux qui font connaître au peuple les mouvements profonds dans les gouvernements, la politique sociale et les entreprises économiques de pays dont la destinée sera certainement mêlée à la nôtre ! Savons-nous apprécier l'étendue et le caractère des transformations qui se poursuivent sûrement et rapidement sur le sol même où prirent naissance l'art, la littérature, la culture, la religion, la démocratie, transformations qui résultent de la

« Le manque de culture, au sens sociologique du mot, c'est-à-dire une éducation qui ne prépare pas l'individu à prendre une part active et intelligente à la vie de son temps, qui ne développe pas le sens des responsabilités, voilà, à mon avis, le point faible de notre instruction primaire »¹.

Jusqu'à quel point sommes-nous instruits ?

Il suffit de se rendre, un jour d'élection, dans une salle de scrutin (à l'exception de certains quartiers universitaires ou riches), pour être convaincu de l'incapacité où sont les électeurs de voter intelligemment. Il faut reconnaître que, même dans les régions agricoles les plus développées, la grande majorité des électeurs n'a qu'une idée élémentaire et vague des questions d'Etat ou des ques-

« diffusion contemporaine de l'esprit scientifique et de méthodes approfondies ?...

« Cependant, en dépit des bonnes intentions et des moyens matériels en abondance, nos organisations chargées de la culture libérale ont, je crois, complètement échoué, en ce qu'elles ne répondent pas aux besoins de la nation à l'heure actuelle. Intellectuellement et spirituellement, nous ne sommes point préparés. Pourquoi ? En grande partie, je suppose, parce que ceux à qui a été confiée la direction de nos établissements d'enseignement supérieur n'ont pas compris la signification et le caractère de l'éducation libérale, telle qu'elle doit être pour répondre aux besoins d'une civilisation dynamique. Cette civilisation s'étend et devient plus profonde à travers le ^{xx}e siècle ; elle développe un désir grandissant de la démocratie, de l'harmonie des peuples, et une compréhension plus profonde des choses essentielles du présent et du futur. A une époque où tous les éléments vitaux de la vie religieuse, économique et intellectuelle se modifiaient sous l'influence de forces extraordinairement puissantes et complexes, beaucoup de nos leaders les plus influents dans le domaine de l'éducation, ont continué à se prosterner devant les autels du passé. Leurs intentions étaient bonnes, mais leurs actes mauvais. Au nom d'une psychologie infirme et d'une fausse pédagogie, ils se sont constitués les défenseurs volontaires d'un ordre social statique. Le regard fixé au loin et l'esprit fermé aux réalités du présent et du futur, ils ont toujours essayé de ramener les pensées et les aspirations de leurs élèves aux gloires évanouies de la Grèce et de Rome, à la culture du ^{xiii}e ou du ^{xvi}e siècle, sous prétexte que ceux-ci — et ceux-ci spécialement — développent les nobles qualités de l'âme qui doivent servir de fondements à tout enseignement approprié aux exigences d'un monde moderne. »

(D. SNEDDEN, *Sociological Determination of Objectives in Education*, pp. 94 et 96.)

1. Professeur COOLEY, lettre personnelle à l'auteur.

tions nationales sur lesquelles ils doivent se prononcer.

La chose étonnante, ce n'est pas que tout aille mal, c'est que la démocratie puisse vivre !

Avant de pouvoir expliquer cette incompétence, il nous faut examiner plusieurs questions.

D'abord, pendant combien d'années les Américains fréquentent-ils l'école ?

Il y a 15 ans, dans 37 Etats sur les 46 qui formaient alors les Etats-Unis, la fréquentation obligatoire des écoles publiques était renforcée par la loi. 21 Etats exigeaient la fréquentation scolaire à partir de 8 ans, 16 à partir de la septième année.

La durée de l'enseignement obligatoire variait suivant les Etats. Dans le Maryland, l'enfant n'était obligé de fréquenter l'école que pendant 4 ans : c'est la période la plus courte. Dans le Connecticut et l'Illinois, on exigeait 9 ans. En 1910, dans 10 Etats, la durée de la fréquentation scolaire obligatoire était de 6 ans ; dans 12 Etats, elle était de 7 ans, dans 11 Etats de 8 ans.

Le rapport de 1906 du Directeur de l'Enseignement (Commissioner of Education), montre que la durée moyenne de l'enseignement, dans les écoles primaires et secondaires, était inférieure à cinq années de 200 jours chacune ¹.

Il y a dix ans à peine, moins des deux cinquièmes, et pas sûrement plus d'un tiers des enfants, finissaient leurs études primaires ; une moitié à peine des enfants continuait après la cinquième ou sixième année d'école.

On constate avec non moins d'étonnement que, parmi les élèves qui entrent à la « High-School », un tiers seulement dépasse la seconde année, et que un sixième se présente à l'examen de sortie.

Tout ceci indique que des vies d'enfants sont gaspillées,

1. F. W. ROMAN, *The Industrial and Commercial Schools of the United States and Germany*, p. 10.

qu'il n'y a pas de but précis, et que nos plans d'éducation ne sont pas rationnellement établis de façon à cadrer avec les conditions actuelles ¹.

La guerre mondiale a mis en lumière le besoin d'un meilleur système d'enseignement. Les statistiques de l'armée ont montré à la nation le fait que 26 0/0 des hommes enrôlés ne savaient ni lire de façon à déchiffrer une lettre, ni écrire assez bien pour envoyer chez eux de leurs nouvelles. La proportion aurait été naturellement bien plus forte chez les hommes réformés.

Nous avons des raisons de croire que le manque d'instruction et la prolongation de la durée de l'enseignement obligatoire ne sont pas les problèmes scolaires américains dont la solution sera la plus ardue. La question de l'enseignement obligatoire a beaucoup progressé depuis six ans. Le dernier Etat qui l'ait établi est le Mississipi. L'Act de 1920 oblige tous les enfants de 7 à 14 ans inclus à fréquenter l'école quatre mois par an. Nous sommes témoins qu'un effort sincère et profond est fait dans tout le pays pour lutter contre l'ignorance. De plus, les restrictions imposées à l'immigration ont diminué la proportion d'illettrés.

La durée de l'enseignement, l'aménagement de l'école, le traitement des professeurs ne sont plus les questions vitales.

Les discussions relatives à l'instruction vont, dorénavant, tourner autour d'un nouveau centre. Autrefois, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, on disputait avec chaleur les questions suivantes :

a) Les lois sur l'enseignement obligatoire ont-elles été votées et, si oui, seront-elles appliquées ? La première de

2. Rapport du Commissaire Draper, 1908. Our Children, Our Schools and Our Industries.

ces questions a reçu, définitivement, une réponse affirmative. Cependant, il s'écoulera bien des années avant que les lois soient strictement appliquées, surtout dans les Etats du Sud.

b) Les bâtiments scolaires. Dans le pays tout entier, les projets relatifs à la construction de bâtiments vastes et confortables sont acceptés. Les familles les plus riches elles-mêmes ont rarement pu critiquer le chauffage, l'éclairage, l'aménagement et l'hygiène de l'école publique de leur quartier ¹.

c) Salaires. Les traitements du personnel enseignant ont été beaucoup augmentés, pendant ces dernières années, et ce n'est plus là une question vitale.

d) Préparation des instituteurs. L'augmentation considérable du nombre des élèves des Ecoles normales montre que les difficultés ont été surmontées sur ce point.

En d'autres termes, l'instruction, aux Etats-Unis, semble être assurée, pour l'avenir, d'avoir des écoles fréquentées régulièrement, des bâtiments acceptables pour toutes les classes sociales, des instituteurs suffisamment payés et bien préparés en ce qui concerne la durée de leur formation.

Tous ces progrès ont eu des ennemis nombreux et variés et, maintenant encore, nous savons qu'une vigilance constante est nécessaire pour que des projets puissent être élaborés au fur et à mesure que la vie de la République deviendra plus compliquée.

Mais nous pouvons dire qu'il n'existe plus d'opposition organisée à ces questions. L'opinion publique leur est favorable, dans toutes les classes sociales. On ne pourrait pas en dire autant des pays européens.

Les pages qui vont suivre montreront que la lutte va maintenant se livrer autour des matières à enseigner ; on

1. A ce point de vue, la France et l'Angleterre pourraient, avec profit, suivre l'exemple de l'Amérique.

se demande jusqu'à quel point il est légitime de consacrer de grosses sommes à l'enseignement de sujets prescrits par la tradition ¹.

Le latin, les mathématiques, la physique, les beaux-arts et tout autre sujet devront prouver leur droit au temps qui leur est consacré dans les programmes, et les preuves fournies devront être plus que de simples témoignages.

Les éducateurs chargés de faire les programmes scolaires seront tenus de prouver la valeur comparée de tous les sujets, aussi bien que leur importance économique.

*Les buts de l'éducation lui sont fournis par la sociologie
« éducationnelle ».*

Les recherches, sur ce point, deviennent de plus en plus nombreuses. La faveur accordée aux méthodes sociologiques augmente à mesure que les enquêtes se poursuivent ².

Nous n'avons que faire de généralités. Les buts de l'enseignement obligatoire pour tous devront être déterminés d'après les méthodes et les résultats de la sociologie « éducationnelle » ³.

1. D. SNEDDEN, *Sociological Determination of Objectives in Education* p. 95.

2. Comparer les catalogues des « Schools of Education » pendant ces dix dernières années. La preuve est évidente.

3. Le livre du professeur SNEDDEN, *A Digest of Educational Sociology*, témoigne du sérieux avec lequel les sociologues s'attaquent à cette question et des promesses qu'offre ce champ d'activité.

CHAPITRE VI

Instruction civique

On ne devient pas un citoyen responsable en étudiant des sujets traditionnels et vieilliss.

Nous venons de considérer les réformes bien définies à entreprendre dans l'enseignement de matières regardées, de tout temps, comme importantes et traditionnelles. Mais les sociologues se proposent d'aller plus loin. Pour eux, l'éducation civique tout entière, en classe et hors de l'école, demande à être réformée.

La création du « National Committee for teaching citizenship » (Comité national pour l'enseignement de l'instruction civique), avec son quartier général à Washington, indique le but sérieux que se propose cette réforme éducative. Les membres du Comité exécutif sont des hommes de grande valeur, sociologues, politiciens, savants et moralistes. L'organisation compte, parmi ses membres actifs, des milliers d'instituteurs ou de personnes qui s'intéressent à la réalisation d'un état dans lequel chacun comprendrait mieux ses devoirs de citoyen. Son influence est reconnue, ses conseils et son approbation sont souvent recherchés pour les réformes concernant l'éducation, les administrations municipales, les programmes scolaires ou toute autre question d'éducation en dehors de l'école.

Pour bien comprendre les mobiles des hommes qui soutiennent cette organisation et les buts qu'ils poursuivent, que le lecteur se reporte au programme proposé par ce Comité. Dans un article intitulé « Un type nouveau d'instruction civique pour les « High-Schools », le doyen Thomas M. Balliet, de l'Université de New-York, indique les buts nouveaux à considérer :

« La guerre nous a donné bien des leçons ; entre autres
« choses, nous nous sommes rendu compte que des mesures devaient être prises pour procurer une meilleure
« instruction civique, non seulement aux immigrants,
« mais aussi aux Américains instruits, destinés à être les
« chefs de la pensée publique. Ce travail doit s'accomplir,
« en partie, à l'école primaire, mais, pour ce qui concerne
« la formation des chefs, il faut s'en remettre à la « High-School » et au Collège.....

« Quelle est cette préparation ?

« En premier lieu, la plupart de nos grandes questions
« politiques, telles que les tarifs, l'impôt sur le revenu,
« les droits d'héritage, la limitation des pouvoirs des
« grandes sociétés, le système des banques, le domaine
« public, le cours des valeurs et cent autres questions, ont
« des bases économiques ; personne ne peut les comprendre
« sans certaines notions d'économie politique. L'économie
« politique devrait donc être un sujet d'étude obligatoire
« dans les « High-Schools. ».....

« D'autres questions de législation, sur lesquelles les
« citoyens ont à se prononcer, reposent sur une base sociologique ; telles sont la prohibition de l'alcool, les logements ouvriers, le vote des femmes, le nombre des
« heures de travail, le salaire minimum, les conditions du
« travail des femmes dans l'industrie, les lois sur le travail
« des enfants et bien d'autres encore. Donc, l'étude de la
« sociologie devrait être obligatoire pour tous les élèves
« de toutes les « High-Schools ».....

« Ces branches ne sont même pas obligatoires dans nos
« Collèges, sauf quelques exceptions. Un élève peut sortir
« de la « High-School », du Collège, d'une Ecole profes-
« sionnelle ou commerciale sans jamais les avoir abor-
« dées ; et cependant, quelques notions de sociologie
« semblent être indispensables pour avoir une opinion
« juste sur les grandes questions politiques du jour. Bien
« des hommes, qui exercent des professions libérales ou qui
« sont dans les affaires, pour ne rien dire des gens sans
« instruction, sont incapables de prononcer un jugement
« indépendant sur de telles questions. Ils ne font qu'adop-
« ter aveuglément l'opinion des autres ; ils sont intellec-
« tuellement à la merci de leur journal favori.

« Puis il y a tout un large groupe de problèmes relatifs
« à la municipalité, sur lesquels le citoyen d'instruction
« moyenne n'a que les notions les plus vagues, parce que tout
« le temps passé à l'école ou au collège a été consacré à
« l'étude d'un passé lointain et à l'examen trop théorique
« des sciences qui auraient pu l'éclairer. Il devrait donc y
« avoir, dans toutes les « High-Schools », un cours obliga-
« toire, d'un an au moins, traitant des questions d'intérêt
« municipal.

« L'hygiène publique, l'éducation, l'hospitalisation des
« pauvres, les transports, le contrôle municipal des mono-
« poles et bien d'autres questions encore, devraient être
« étudiés de la façon la plus pratique, familiarisant l'élève
« avec les faits sur lesquels il devra formuler une opinion,
« et aussi avec les expériences déjà faites dans ces domaines,
« en Amérique et dans les pays étrangers.

« La question de l'hygiène publique devrait être l'objet
« d'un cours spécial, à cause de son importance exception-
« nelle ; il faudrait la rattacher à la biologie et aux cours
« actuels d'hygiène personnelle.

« Enfin, nous avons besoin d'un cours de morale pra-
« tique, d'un an au moins, également obligatoire pour tous

« les élèves, et dans lequel on examinerait, plus particulière-
 « ment, le côté moral des questions commerciales, pu-
 « bliques et privées et des problèmes sociaux. Un tel cours
 « devrait être basé sur des faits sociologiques et écono-
 « miques et sur la religion pratique, au lieu de s'appuyer
 « sur les dogmes religieux ou la métaphysique. Le monde
 « reconnaît aujourd'hui, comme jamais auparavant, la
 « portée morale de ce qu'on croyait être simplement, il
 « y a quelques années, le bon sens pratique commer-
 « cial.

« L'instruction civique doit insister sur les devoirs qui
 « incombent à tout citoyen, dans sa vie de chaque jour, et
 « non uniquement se borner à exposer les devoirs des
 « fonctionnaires publics, comme nous l'avons fait jus-
 « qu'ici. Un des devoirs civiques les plus élevés consiste
 « à se former une idée claire, une opinion précise sur les
 « questions vitales d'intérêt public, de façon à pouvoir,
 « non seulement voter intelligemment en tant que citoyen,
 « mais bien plus encore contribuer à la création d'un cou-
 « rant d'idées justes dans ces domaines.

« Ici, aux Etats-Unis, le vote de l'ignorant a même va-
 « leur que celui de l'homme instruit ; mais l'homme ins-
 « truit peut centupler son influence en convainquant les
 « autres de la justesse de ses convictions. Dans une dé-
 « mocratie, l'opinion publique contrôle le gouvernement ;
 « l'une des fonctions les plus nobles de l'homme et de la
 « femme instruits, en tant que citoyens, est de contribuer
 « à la formation d'un sentiment public éclairé sur les ques-
 « tions de politique. C'est à la partie instruite de la popu-
 « lation d'un Etat que nous devons demander de nous
 « guider sagement. C'est ici qu'intervient l'énorme in-
 « fluence de nos « High-Schools ». Par la seule force du
 « nombre, elles feront plus pour guider les masses, dans
 « les questions publiques, que les diplômés de nos Collèges
 « eux-mêmes ; ceux-ci étant trop souvent placés dans des

« conditions où ils ne peuvent ni penser ni parler en toute
« franchise et toute liberté.

« Le nombre des élèves de nos « High-Schools » est d'en-
« viron 1.500.000, alors qu'il n'est guère que de 240.000
« dans nos Collèges et Universités. Les Collèges contri-
« buent à la formation des chefs ; mais, en ce qui con-
« cerne le sentiment populaire, je crois que l'influence des
« élèves sortis des « High-Schools » est la plus impor-
« tante.

« Mais ceci entraîne un changement radical dans nos
« études, et surtout dans la manière de traiter toute la
« question civique, telle qu'elle est enseignée actuelle-
« ment. Si l'on objecte à ces programmes qu'ils vont intro-
« duire, dans l'école même, des questions de controverse
« politique, nous répondrons que, si l'enseignement ne
« doit traiter que des questions mortes du passé, il ne peut
« préparer les élèves à se mesurer avec la vie ¹. »

Une autre forme sous laquelle l'instruction civique prend
de l'extension, est celle de leçons relatives à la prévention
des accidents. Dans quelques grandes villes des Etats-
Unis, on a adopté cette nouvelle forme de l'enseignement
civique d'une façon permanente et dans toutes les branches
du système scolaire. Le Dr. E. George Payne, principal du
Harris Teachers College à Saint-Louis, Missouri, est un
des plus éminents défenseurs de ce nouveau mouvement.
Il nous dit :

« L'expérience tentée par l'enseignement relatif à la
« prévention des accidents n'est qu'un des nombreux
« efforts qui ont été faits pour reconstruire le programme
« scolaire élémentaire tout entier, en se basant sur les
« besoins de l'individu en tant qu'unité sociale. La raison
« dominante de cette expérience se présente sous trois
« aspects. Premièrement, un effort a été fait pour com-

1. *New York Times*, nov. 24, 1918.

« battre la menace sérieuse que représente, pour la pro-
 « périté de l'humanité, le nombre constamment croissant
 « de graves accidents publics ou industriels. Pendant la
 « guerre, alors que dans le Corps expéditionnaire en France,
 « comptant plus de 2.000.000 d'hommes, on nota moins
 « de 70.000 cas de mort survenue par suite de blessures et
 « de maladies, un nombre environ deux fois plus élevé de
 « personnes furent tuées, aux Etats-Unis, dans des acci-
 « dents qui auraient pu être évités. Pendant cette même
 « période, alors que moins de 300.000 soldats furent
 « blessés, il y eut, aux Etats-Unis, environ 3.000.000 de
 « personnes victimes d'accidents qui auraient pu, le plus
 « souvent, être évités. Nos écoles elles-mêmes sont atteintes
 « par ces accidents. Ces statistiques donnent à penser
 « que le problème des accidents est de ceux qui doivent
 « être examinés par les professeurs et les directeurs
 « d'écoles.

« Deuxièmement, le matériel employé pour cet ensei-
 « gnement et les situations envisagées dans les leçons sur
 « les accidents offrent une occasion exceptionnelle pour
 « procurer des thèmes à l'étude de l'anglais, de l'arithmé-
 « tique, de la morale et, en fait, de toutes les matières du
 « programme. Tout d'abord, ces cas sont familiers à l'en-
 « fant et touchent sa vie de si près que rien, nous l'avons
 « remarqué, n'est plus capable d'éveiller son intérêt et son
 « activité ; et, en second lieu, le programme peut être lar-
 « gement enrichi par l'addition de cette nouvelle matière.
 « La nécessité de créer des mesures préventives contre les
 « accidents, et les avantages qui doivent résulter du dé-
 « veloppement de certaines attitudes et de certaines aspi-
 « rations, en ce qui concerne les accidents, tant pour les
 « besoins de la communauté que pour ceux de l'individu,
 « procurent des occasions exceptionnelles, grâce aux-
 « quelles l'anglais, l'histoire, la lecture, peuvent être ensei-
 « gnés avec succès.

« Enfin, en troisième lieu, ce sujet de la prévention des accidents rend possible l'emploi de la méthode des exposés, écrits ou oraux, dans la présentation des sujets variés. Puisque le professeur doit rechercher des situations réelles, grâce auxquelles il espère développer des connaissances, des aspirations, des attitudes, tout le travail de l'enfant revient à faire de véritables rapports. De plus, elle socialise les procédés de l'éducation ¹. »

La preuve que ce nouveau point de vue est en harmonie avec les doctrines spécialement exposées dans le chapitre sur « L'Education comme fonction sociale », et dont nous nous faisons le défenseur, se trouve dans la déclaration faite par John W. Withers, Superintendant des Ecoles de Saint-Louis. Il dit que « c'est, tout d'abord, un effort pour adapter le programme scolaire élémentaire aux nécessités de la vie présente, tant par son contenu que par son organisation ; et, ensuite, pour réaliser cette adaptation sans accroître le nombre des sujets spéciaux du programme ni le temps nécessaire à leur étude.

« Je considère l'expérience comme très heureuse ; elle suggère ce qui pourra être encore accompli pour la conservation de l'humanité, par l'éducation des mœurs, de la santé, du civisme, en introduisant un contenu approprié dans les sujets plus théoriques du programme, et en améliorant ainsi l'enseignement de ces sujets ². »

Une nouvelle méthode d'enquête : le « problème des groupes ».

La question de l'éducation civique est abordée par d'autres côtés. Ici encore, la sociologie propose de prêter ses instruments les plus récents.

1. *The Elementary School Journal*, n° XX ; 5 janvier 1920, Chicago.

2. E. G. PAYNE, *Education in Accident Prevention*, Lyons and Carnahan, New-York.

La méthode des « problèmes de groupes » (*case-group*) est l'objet d'une attention toute spéciale, dans les études sociales actuelles ; elle consiste à considérer des groupes d'individus répondant aux mêmes conditions et formant ainsi un « cas »¹.

1. « La plupart des Américains adultes sont à l'heure actuelle, d'assez « bons citoyens ; ils ne sont, cependant, pas assez éclairés, en ce qui concerne « nos besoins devenus plus complexes et ce qu'exige notre conception de la « vie. C'est pourquoi l'Amérique désire donner, à ses citoyens, une meilleure « instruction civique ; tout porte à croire que la plus grande partie de cette « éducation additionnelle devra être assurée par l'école, bien plus que par la « famille, l'Église, les relations avec les membres de la communauté, les « partis politiques et autres organisations qui ont contribué, jusqu'à présent, « à faire de l'individu un bon citoyen...

« L'auteur est actuellement persuadé que la méthode des problèmes de « groupes (*case-group*) est celle qui fait naître le plus d'espérances, soit qu'il « s'agisse de découvrir, à l'instruction civique, des fins solides et pratiques « dans des écoles pour tous âges, milieux et, (si cela peut paraître encore « désirable), capacités, soit qu'il faille établir les méthodes les plus favorables « à la réalisation de ces fins. Le plus grand avantage de cette méthode est « de nous obliger à considérer, au lieu d'abstractions, de véritables êtres « humains, à regarder les qualités civiques comme des fins, le sujet enseigné « comme un moyen et non comme aujourd'hui à faire de ce sujet une fin en « elle-même. Mais à mesure que nous procéderons, d'autres valeurs se révè- « leront. Considérons le point de vue du Comité de trois membres chargés « d'examiner le sujet de l'éducation civique tout entière, de tracer la voie « à l'expérimentation et d'établir, aussi rapidement que possible, des pro- « grammes effectifs.

« Tout d'abord, le comité doit s'arrêter, provisoirement, à des définitions « analytiques ou descriptives de ce qu'il entend par les termes « fonction du « citoyen », « bon citoyen », et « éducation du citoyen ». Il est inutile de dire « que ce sujet donne lieu à nombreuses confusions et que, sur certains « points, il pourrait bien y avoir des décisions arbitraires. Mais ces définitions « ne seront utiles que si : a) Elles indiquent, d'une façon analytique, les ver- « tus et les vices — moraux, civiques et religieux, etc., — qu'elles excluent « aussi bien que ceux qu'elles impliquent. Par exemple, est-ce que, être un « bon citoyen est la même chose qu'être bon au point de vue humanitaire ? « — Une éducation qui convient à la santé et à un travail donné convient-elle « aussi à la formation du citoyen ? — et que si : b) Elles indiquent en détail, « tout au moins de façon provisoire, l'importance comparée des vertus et « des vices dans les groupes sociaux donnés.

« Ensuite, le comité s'attachera à l'étude approfondie de deux groupes ou « plus, aussi bien définis que possible ; par exemple, le cas M des individus « répondant à certaines conditions, soit les anciens élèves d'Universités, « Américains de naissance, âgés de 35 à 55 ans et, actuellement, dans les « affaires ; et le cas P, propriétaires fermiers, Américains de naissance, des « Etats de Kansas et de Nebraska, de 35 à 55 ans. Il se peut que ces groupes « aient besoin d'être délimités et définis de façon encore plus précise ; l'ex- « périence seule le montrera.

« Mille cas, pris au hasard, dans chaque groupe, présenteront, sans doute, « quelques déviations exceptionnellement marquées, en bien ou en mal, du « type modèle considéré pour ce groupe. En dehors de ces cas extrêmes, des

Les faits réunis par de telles enquêtes permettront aux éducateurs de fixer un but plus direct à leur enseignement et d'adopter un point de vue plus finaliste. Sans ces connaissances, l'éducateur prend facilement l'habitude de donner un enseignement uniforme, pour tous les groupes et tous les types. Il peut être très bien informé, il peut présenter fort bien les renseignements recueillis et, cependant, la valeur de son enseignement, pour le groupe auquel il s'adresse, peut être insignifiante, parce qu'il ne correspond ni à ses besoins ni à son expérience.

On a déjà employé la méthode des « groupes-cas » dans plusieurs des enquêtes sociales entreprises pour des villes américaines et pour l'examen de quelques grands systèmes d'enseignement.

« individus en grand nombre, formant la proportion type, se montreront nettement supérieurs à certains points de vue et, à d'autres points de vue, nettement inférieurs à ce qu'ils devraient être.

« Il n'est pas nécessaire de chercher à obtenir ici (et cela ne serait guère possible actuellement du point de vue pratique) une analyse complète de la société. Il est certain que nous pourrions faire confiance aux réponses que des observateurs compétents, sociologues et politiciens, pourraient, donner, en se basant sur l'expérience générale, à des questions telles que celles-ci :

« a) La proportion des criminels est-elle grande dans chaque « groupe » dont on examine le « problème ».

« b) Quel est le résultat de la comparaison des deux groupes en ce qui concerne les vertus civiques qui résultent d'une grande conformité aux choses établies — respect aux lois, esprit conservateur, fidélité au parti, paiement des dettes, moralité générale, etc. ?

« c) Dans quelle mesure trouve-t-on, dans ces deux groupes, les vertus d'initiative, d'indépendance dans l'action politique, d'esprit de réforme de direction des partis, etc. ?

« d) Quel est le développement comparé des défauts résultant de trop de conformité — esprit conservateur excessif, esprit de clan, opposition aux innovations, etc. ?

« e) Quel est le développement comparé des défauts provenant « de l'égénération » de l'initiative (individu ou « groupe restreint ») — anarchie, trahison, abandon du parti, pillage politique ?

« f) Quelles sont les incompétences civiques les plus évidentes que nous souhaiterions voir corrigées dans la prochaine génération ? »

(D. SNEDDEN, *A Digest of Educational Education*, pp. 177-178 et 179).

Nous prétendons nous baser sur les besoins de l'enfant, au lieu d'accepter une dictature d'Etat ou de nous soumettre à la tradition.

Nous retrouvons ici ce qui s'est passé dans le domaine de la pauvreté. Autrefois, nous distribuions aveuglément nos aumônes à tous. Maintenant, nous examinons la situation et donnons d'après des lois scientifiquement établies. Or, nous en sommes venus à une conclusion analogue, en ce qui concerne la technique de l'instruction civique. Une distribution uniforme et générale des connaissances civiques est considérée comme une dépense d'énergie inutile. Nous étudierons, désormais, les besoins de chaque groupe et, nous basant sur ceux de ces besoins qui nous semblent les plus urgents, nous pourrions déterminer le degré et la qualité de l'enseignement civique qui lui convient.

Les vertus civiques et les préceptes de morale enseignés à l'école doivent avoir comme résultat un meilleur accomplissement des devoirs civiques, chez l'adulte.

Une autre question urgente demande encore une réponse catégorique. Dans quelle mesure les vertus civiques, les préceptes moraux, enseignés en classe, sont-ils mis en pratique par le citoyen adulte ? ¹

1. Il y a quelques années, l'auteur voyageait en Bulgarie. Il rencontra un missionnaire américain qui avait consacré plus de trente ans de sa vie à l'évangélisation d'un village. L'auteur se risqua à demander au missionnaire s'il avait remarqué que l'évangélisation ait apporté quelque changement dans la vie de ce village. Le missionnaire répondit avec une innocence d'enfant : « Je n'essaie jamais de faire le compte des résultats de mon travail. Je répands la parole de Dieu et Il a soin de la moisson. Je fais mon devoir sans m'inquiéter jamais des résultats de mon enseignement. » C'est une splendide méthode à employer dans la direction d'une paroisse. Cependant, l'école américaine de l'avenir ne peut se contenter d'un travail « à l'aveu-

Des Américains avisés ont remarqué, depuis longtemps déjà, que les meilleurs enseignements donnés dans les écoles n'étaient pas suivis ; bien plus, qu'une fois sortis de l'école, des hommes qui avaient été placés dans les conditions d'éducation les plus favorables les négligèrent de la façon la plus flagrante.

Nous n'avons ici qu'une répétition de ce qui se passe dans d'autres branches de l'enseignement. Les professeurs de latin, de mathématiques, de musique, savent qu'ils devront, désormais, présenter, en temps voulu, des raisons pour justifier du temps, de l'argent, du matériel et de tout ce qu'ils réclament pour leurs classes. Les professeurs d'instruction civique et de morale n'échapperont pas à cet examen.

Les renseignements sur cette question vitale abondent dans la littérature éducationnelle du jour.

Il est hors de doute que les recherches en cours ne rendent l'enseignement civique plus efficace. Ces mêmes recherches dévoileront, certainement, les influences insidieuses qui s'opposent au développement d'un civisme élevé et patriotique. Quelques-uns des maux ne seront pas difficiles à découvrir, mais les rendre inoffensifs est une autre question ; le sort de la République américaine dépend de la solution de ce problème.

Dans le chapitre X, nous essaierons d'analyser le développement menaçant de quelques aspects de la vie sociale et industrielle.

glette » de ce genre. Nous voulons être certains que la machine éducationnelle fonctionne réellement.

CHAPITRE VII

L'Enseignement professionnel

L'enseignement professionnel s'établit sur des bases sociologiques.

Les écoles entretenues par la charité ou par des dons, ainsi que celles fondées par l'Etat ou la municipalité, témoignent de la façon nouvelle dont la société comprend ses devoirs envers les membres qui la composent.

« Trouver ce dont chacun est capable, lui assurer le moyen de le réaliser, voilà la clef du bonheur.

« Une occupation appropriée est, simplement, celle qui entraîne une activité raisonnable du sujet, suivant ses aptitudes, un travail accompagné du minimum de friction et du maximum de satisfaction ¹. »

Pour réaliser les idées exprimées dans ces lignes, il faudrait adapter ou réajuster aux conditions de son milieu, l'individu dont on ferait ainsi un membre productif de la société. Quant aux autres membres de la société, ils obtiendraient de cette façon de l'individu, le meilleur rendement possible.

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 360.

L'éducation professionnelle a donc une raison sociologique. Son importance réside dans le fait qu'elle assure un travail individuel utile à la société. Elle doit son origine à l'effort tenté pour aider l'enfant à se mesurer victorieusement avec les devoirs de la vie ¹.

Mais comment cette forme d'éducation a-t-elle pénétré dans le domaine de la sociologie ? En réponse à cette question, nous verrons que la pénétration s'est faite par des avenues tout à fait séparées et distinctes ; à chaque entrée, le flot des arrivants, écoliers et étudiants, a été accueilli par des messagers représentant des philosophies très diverses.

a) La première porte fut ouverte par la charité. Cette voie ne nous est pas inconnue ; la sociologie pratique elle-même l'emprunta au début de sa carrière. C'est dans ce champ d'activité que les méthodes sociologiques donnèrent les premières preuves de leur efficacité ; grâce à elle, des infortunés, hommes et femmes, des enfants anormaux, se trouvèrent mieux équipés pour la vie. L'opinion se répandit rapidement que les mêmes instruments sociologiques, bien utilisés, pourraient peut-être servir aussi à améliorer la condition des êtres normaux, adultes et enfants.

« Nous pouvons remarquer que les premières écoles
« industrielles débutèrent, dans les grandes villes, sous les
« auspices de la charité. Beaucoup d'écoles portant ce nom,
« et des plus prospères, furent organisées, tout d'abord,
« pour essayer de distraire les jeunes gens et les jeunes
« filles et pour leur donner d'autres lieux de réunion que
« la rue.

« Tandis que les instigateurs et les chefs de ces mouve-
« ments, s'efforçaient de trouver les meilleurs moyens de
« distraire la jeunesse d'une façon saine et profitable, leur

(1) F. W. ROMAN, *The Industrial and Commercial Schools of the United States and Germany*, p. 32.

« attention se dirigea, de plus en plus, vers l'enseignement
 « industriel. Certaines de ces écoles sont devenues si im-
 « portantes qu'elles exercent une grande influence sur
 « l'existence des jeunes gens et des jeunes filles de la loca-
 « lité dans laquelle elles se trouvent.

« Il existe la plus grande diversité dans les formes don-
 « nées à l'enseignement, dans les matières qu'il comprend,
 « dans l'âge d'admission des élèves, dans la valeur et le
 « caractère de l'instruction. Il n'est pas rare qu'on orga-
 « nise, dans ces écoles, à côté du travail proprement dit, des
 « réunions de tout genre qui, non seulement ont une in-
 « fluence sur la vie des élèves, mais encore semblent ré-
 « veiller moralement et intellectuellement la localité tout
 « entière.

« La raison d'être de ces écoles, le manque de ressources
 « de ceux qui les fréquentent, expliquent tout naturelle-
 « ment, que l'enseignement y soit gratuit ou soumis à des
 « charges de principe. Les fonds sont fournis par les
 « Eglises et par les cotisations, à moins que quelque citoyen
 « ne se fasse le patron de l'école et se charge de la plus
 « grande partie des dépenses. Il s'est aussi trouvé des gens
 « de bonne volonté, disposés à consacrer, gratuitement,
 « quelques heures à l'enseignement, en dehors de leurs
 « occupations régulières.

« Nous connaissons douze à quinze écoles de ce genre
 « parmi les établissements les plus importants, leur maté-
 « riel étant évalué à \$ 200.000 et leurs dépenses annuelles
 « se montant à \$ 40.000.

« Le besoin d'écoles de ce genre pour les nègres s'est
 « fait sentir. On a remarqué, dans les bureaux de placement,
 « que les nègres ont souvent de la peine à trouver du tra-
 « vail, à cause des préjugés de race. On a cherché à remé-
 « dier à cet état de choses en organisant, pour les nègres,
 « des écoles où ils pourraient apprendre à fournir un tra-
 « vail meilleur et plus apprécié.....

« Ces écoles, dues à la charité, nous ont montré à quel point on avait besoin d'établissements de ce genre aux Etats-Unis, et prouvé que l'argent et le temps dépensés à leur organisation ne sont pas perdus pour la localité dont l'école dépend. Elles se sont révélées comme des champs d'expérience où de nouveaux moyens de combattre les maux de la société ont été découverts ¹. »

Les écoles des « Associations chrétiennes » se rapprochent beaucoup du type précédent, tant par leur esprit que par leur organisation.

« L' « Association chrétienne des Jeunes gens » (Y. M. C. A.) est une organisation auxiliaire des églises protestantes, bien connue. Sa création et son rapide développement s'expliquent par l'adaptation, trop lente, des églises aux nouvelles nécessités sociales, économiques et éducationnelles ; c'est pourquoi cette nouvelle organisation, plus vivante et moins formelle, créée au cœur même de la société, telle qu'elle existe à l'heure actuelle, a si merveilleusement réussi.

« Ce mouvement travaille à différentes fins, mais la question de l'éducation industrielle est la seule qui nous concerne ici. A ce point de vue, l'Association se propose d'apporter à sept millions d'hommes et de jeunes gens, toute l'aide possible et de les enrôler dans un travail collectif, d'améliorer leur condition et de les rendre plus compétents dans les métiers manuels, le commerce et l'industrie....

« A l'heure actuelle, les sommes dépensées pour procurer des facilités de perfectionnement aux employés, hommes et jeunes gens, s'élèvent, annuellement, à plus de \$ 1.000.000. Les droits d'inscriptions couvrent 71 0/0, les cotisations 25 0/0 des frais ; le reste, soit 4 0/0, est fourni par des contributions volontaires....

1. F. W. ROMAN, *The Industrial and Commercial Schools of the United States and Germany*, pp. 211, 212 et 213.

« L'auteur a reçu de M. Robert T. Hill, l'un des secrétaires internationaux, l'information suivante : environ 40 0/0 des étudiants inscrits cherchent à acquérir des connaissances industrielles, 30 0/0 des connaissances commerciales ; 15 0/0 environ s'intéressent aux langues et aux études classiques, et le reste, soit 15 0/0, à des questions professionnelles spécialisées, telles que vente d'immeubles, représentation, réclame.

« L'enseignement est adapté aux besoins de la localité. Il y a des séances de jour et de soir, à l'intérieur ou en dehors des bâtiments de l'Association. Dans les villes, hommes et jeunes gens, de toutes catégories, reçoivent de l'aide pour le genre de travail qui leur permettra l'avancement le plus rapide. On y forme et on y aide, par une préparation pratique et spécialisée, des milliers d'employés de chemin de fer. En ce qui concerne les programmes industriels, on y donne une grande importance à l'enseignement technique spécialisé.

« Plus de 50 0/0 des dépenses sont couvertes par les frais d'inscriptions des étudiants. Le reste est fourni par les églises et les souscriptions volontaires. Les employeurs ont témoigné de l'intérêt spécial qu'ils portent à cet enseignement, en payant une partie des frais d'instruction pour leurs employés et en contribuant à l'aménagement des ateliers. Dans le choix des professeurs, on attache une grande importance à l'expérience pratique. Comme nous l'avons déjà fait observer, dans notre étude sur les écoles allemandes, les étudiants de la classe ouvrière ont plus de respect pour le fabricant ou l'artisan qui a réussi par la pratique, que pour le professeur qui s'est formé uniquement au point de vue scolastique et théorique.

« Dans ce genre d'écoles, plus que dans tout autre, les tendances caractéristiques de notre nation entrent en conflit aigu.

« D'une part, c'est dans une philanthropie systématisée
« et de grande portée qu'il faut voir l'esprit inspirateur de
« ces écoles. Les gens gagnent leur argent relativement
« sans beaucoup de peine et ils aiment à donner. « Le Sei-
« gneur aime celui qui donne allègrement », tel est le dic-
« ton national.

« D'autre part, notre nation a souvent été accusée
« d'avidité pour le « Tout-Puissant Dollar » et il faut
« admettre que l'accusation n'est pas sans fondement. Il
« y a, chez nous, une tendance énorme à « commercialiser »
« toute chose, et les gens s'engagent dans une certaine
« direction pour l'argent qu'on a quelque chance d'y ga-
« gner. Cette disposition se fait déjà sentir dans les écoles
« et les églises, et il est difficile de lui défendre les portes
« de la philanthropie elle-même.

« La lutte constante de ces forces rivales affecte, d'une
« façon évidente, l'organisation de ces écoles et la valeur
« de leur enseignement. Voici comment les choses se
« passent : Du moment que ces écoles représentent, par
« leur origine, leurs buts et leur organisation, les mobiles,
« les aspirations les plus nobles de la charité, il n'est pas
« possible que les hommes, auxquels est confiée la direction
« de cet enseignement, jugent uniquement leur propre va-
« leur et la place qu'ils occupent dans la société, d'après
« l'importance de leurs salaires. On ne peut pas avoir, dans
« une organisation de la charité, à la base et au faite, un
« idéal « de dollars et de cents ». Et pourtant, c'est cet idéal
« même qui menace ces écoles. Il s'y révèle une forte ten-
« dance à juger de la valeur d'un maître par le salaire qu'il
« reçoit. Un homme de grande valeur peut être disposé,
« par sa nature, à travailler consciencieusement, à une juste
« cause, pour un faible salaire ; cependant, s'il voit constam-
« ment ses voisins estimer son travail d'après son traite-
« ment, il sera toujours tenté de considérer le côté financier,
« afin d'obtenir l'estime sociale à laquelle il a droit.....

« La tournure d'esprit commerciale a une influence
 « très subtile, mais puissante, qui se manifeste de bien
 « des façons. Nous écartant un moment du sujet principal,
 « il peut être intéressant d'illustrer cet état de choses par
 « le fait que les pasteurs, aux Etats-Unis, sont jugés, plus
 « par le salaire qu'ils reçoivent et par les sommes qu'ils
 « réussissent à s'assurer comme conférenciers, que par toute
 « autre chose. Les pasteurs eux-mêmes ont l'habitude
 « d'évaluer les demandes de prédication qui leur sont
 « adressées par les communautés, à la somme d'argent
 « qui les accompagne. L'intention n'est pas ici de dénigrer
 « le travail des pasteurs, mais simplement de constater
 « qu'ils ont été forcés de se rallier à une opinion nationale,
 « qui est fortement enracinée dans la vie même du peuple.
 « Pour faire sentir à un « Yankee » la valeur de votre tra-
 « vail, il faut que vous lui montriez, d'une manière ou
 « d'une autre, que l'entreprise est intéressante au point
 « de vue financier, même s'il s'agit de prédication. Il n'est
 « pas rare d'entendre un prêtre qui fait une collecte pour
 « les missions étrangères, attester que c'est une bonne
 « opération financière, parce que les missions, en élevant
 « le niveau de culture des indigènes, leur créent des be-
 « soins, que les marchés américains pourront plus tard
 « satisfaire. Il se peut que cela soit vrai ; mais pensez un
 « peu à ces moyens de propagande pour avancer le règne
 « de Dieu ! Ils croient, en réalité, qu' « un peu de pain jeté
 « à l'eau reviendra après bien des jours ». Il est donc évi-
 « dent que, si l'argent est un facteur aussi important dans
 « la manière de juger les professeurs, il sera difficile de se
 « procurer, en assez grand nombre, des hommes de la plus
 « haute compétence pour enseigner dans les écoles de la
 « Y. M. C. A. Pour essayer de résoudre les difficultés de
 « cette situation critique, on a employé des méthodes
 « défectueuses. L'une d'entre elles consiste à remettre
 « au professeur lui-même l'argent des inscriptions, l'enga-

« geant ainsi à faire des recrues pour des raisons intéres-
« sées ; ou bien à répartir le montant des inscriptions
« entre les divers professeurs au prorata des heures de ser-
« vice, méthode à laquelle on peut faire les mêmes objec-
« tions. Un troisième moyen consiste à ouvrir seulement les
« cours qui paient bien, en y ajoutant les compléments et les
« détails qui ont des chances de faire rentrer de l'argent.
« Avant que l'école ait pu s'en apercevoir, elle a passé du
« groupe philanthropique, auquel elle appartient, au rang
« des écoles privées organisées sur des principes commer-
« ciaux.....

« La Y. W. C. A. est une organisation parallèle à la
« Y. M. C. A. Les premiers groupements, dans quelques-
« unes des « plus grandes villes, sont antérieurs à 1870. Le
« but était de favoriser le développement physique, social,
« intellectuel, moral et religieux des jeunes filles, particu-
« lièrement de celles qui gagnent leur vie ». Parmi les
« associations qui, les premières, entreprirent de fournir
« un enseignement sur des sujets industriels, on peut citer
» l'Ecole normale de Saint-Louis (The Woman's training
« School, Saint-Louis, 1882), l'école de l'Association chré-
« tienne de jeunes filles de New-York (N. Y. City Y. W.
« C. A. School, 1886), et l'école de l'Association chrétienne
« de jeunes filles de Boston (Boston Y. W. C. A. School,
» 1888).

« Ces écoles furent créées pour répondre à une nécessité
« directe et positive. Les associations ouvrirent des bu-
« reaux de placement et l'on y remarqua que les femmes
« étaient si incompetentes, si peu préparées aux travaux de
« ménage les plus élémentaires, à faire la cuisine, à coudre, etc.
« que l'on organisa des écoles, dans le seul but de rendre
« un grand nombre de femmes indépendantes, et capables
« de gagner le respect et les bons traitements des maî-
« tresses de maison ou de tous ceux qui les emploieraient.
« On reconnut, de plus, la nécessité d'élever le travail à

« plus de dignité et, plus particulièrement, de cesser de
« mépriser le travail domestique.

« Autrement dit, il était nécessaire de former, non seu-
« lement la servante, mais aussi la maîtresse de maison.
« Il devint urgent de réformer l'habitude déplorable de
« considérer les servantes comme des êtres méprisables et
« inférieurs et de leur laisser aussi peu de liberté. La ser-
« vante et la maîtresse devaient, toutes deux, apprendre à
« adopter une attitude différente l'une vis-à-vis de
« l'autre ¹....

b) En second lieu, la sociologie s'est introduite dans l'enseignement professionnel par la « Porte des Donations ». Pendant les trente dernières années, l'éducation élémentaire industrielle a reçu en dons plus de 25 millions de dollars. Plus de vingt institutions bien connues ont été établies de cette façon. Environ 15.000 jeunes gens les fréquentent annuellement.

L'étude de ces écoles et de leur création jette une lumière sur l'état économique et social de la société aux Etats-Unis. Il est nécessaire de comprendre clairement l'esprit dans lequel ces écoles furent fondées et entretenues, car ce même esprit règne, tout-puissant sur l'éducation actuelle, et son influence sera décisive sur les grands mouvements éducationnels de demain. C'est une force avec laquelle les sociologues doivent compter. Maniée habilement, elle peut devenir pour eux l'instrument le plus puissant. Sur aucun autre point, l'éducation américaine ne présente un contraste plus violent avec les conditions européennes, d'où l'habitude, si facilement acquise par l'étudiant européen, de faire, à tort, des généralisations sur la vie et sur les aspirations américaines.

On peut résumer ainsi les conditions qui ont favorisé la fondation de ces écoles :

1. F. W. ROMAN, *The Industrial and Commercial Schools of the United States and Germany*, pp. 215, 222, 224.

« (1) L'accumulation d'immenses fortunes, la richesse
« succédant à la pauvreté, après la hutte de troncs
« d'arbres, un siège au Parlement, autant d'étapes qui ont
« été fréquemment franchies par certains Américains.
« L'Europe n'offre rien qui puisse se comparer à de pa-
« reils coups de fortune individuels.

« (2) Aux Etats-Unis, la plupart des hommes riches
« ont été pauvres dans leur enfance ; ils gardent la plus
« vive sympathie pour les jeunes gens et les jeunes filles
« pauvres, laborieux et honnêtes, qui luttent pour se faire
« une place dans la vie.

« Quelques-uns d'entre eux se sont si activement
« occupés à « faire de l'argent », qu'ils se trouvent, à la fin
« de leur vie, à la tête de fortunes dont ils ne savent que
« faire. Comme ni eux ni leur famille immédiate ne sont
« habitués aux extravagances du luxe qui, avec le temps,
« naissent de la richesse, l'idée leur est venue, tout natu-
« rellement, d'employer cette fortune pour le bien de
« jeunes gens dont l'ambition est semblable à celle qui les
« animait eux-mêmes dans leurs jeunes années. Plus de
« 60 0/0 de l'argent donné à ces écoles est dû à la généro-
« sité de cinq hommes qui avaient été pauvres dans leur
« jeunesse. Ceux-ci, dans leurs dernières volontés, déclara-
« rent nettement qu'ils avaient participé à la création
« d'écoles professionnelles, pour répondre à un besoin urgent
« qu'ils avaient eux-mêmes éprouvé dans leur jeunesse.

« (3) Aux Etats-Unis, la coutume de fonder des insti-
« tutions littéraires, au moyen de fonds dûs à la généro-
« sité, fut longtemps en faveur ; l'opinion publique, accou-
« tumée à ce genre d'écoles, fit bon accueil au projet de
« création d'écoles industrielles de même ordre ¹. »

(4) En Europe, dans des circonstances analogues, il

1. F. W. ROMAN, *The Industrial and Commercial Schools of the United States and Germany*, p. 197.

semble que les gens fortunés aient préféré affecter l'argent dont ils entendent disposer, à la fondation d'églises, de cloîtres, etc. Aux Etats-Unis, les masses ne se sentiraient nullement obligées par de telles fondations ; la plus grande et la plus vive reconnaissance est acquise au donateur qui rend possible la création d'une bibliothèque ou d'une école publique. En Europe, un homme peut s'assurer en même temps le salut éternel et la reconnaissance publique en créant un établissement où chacun ira prier ; mais aux Etats-Unis, les louanges iront à l'homme fortuné dont la générosité aura permis la création d'écoles où les générations futures pourront apprendre à se rendre utiles et, ainsi, travailler à leur propre salut.

c) Viennent, ensuite, les écoles établies à l'aide de crédits accordés par l'Etat ou la municipalité. En moins d'une génération, une *soixantaine* d'écoles textiles techniques de premier ordre ont été créées. Elles se trouvent, pour la plupart, dans les grandes villes industrielles de l'Est. Il était devenu évident que, pour lutter victorieusement contre la concurrence étrangère ou même celle des Etats voisins, il était nécessaire d'augmenter l'habileté et le rendement des ouvriers, par un système de formation scientifique spécialisé. Quand on parcourt les premiers programmes et les discours des législateurs d'Etat, on est frappé de l'idée dominante de la nécessité d'une école pour sauver l'industrie — école pour laquelle l'Etat et la municipalité doivent voter des crédits. On ajoutait, il est vrai, à l'occasion, que ce qui sauverait l'Etat ou la ville contribuerait, en même temps, à une augmentation des moyens d'existence de l'ouvrier. En d'autres termes, c'était une affaire qui devait rapporter à tous les intéressés ¹. A mesure que l'éducation devient plus sociale, les raisons avan-

1. Une doctrine rivale essaie de s'affirmer, d'après laquelle l'éducation serait une marchandise, une valeur, un instrument utile. (Voir p. 185 et 356)

cées par les législateurs et les partisans de ce genre d'éducation, présentent moins le caractère intéressé du début. L'idée se répand, dans certaines classes, que nous nous proposons d'aider le travailleur à faire l'emploi le plus profitable de son énergie et de ses talents et que, indirectement, les affaires en profiteront. Les résultats finaux sont à peu près les mêmes, mais ce qui est significatif, c'est que le point de vue a été déplacé.

La détermination d'éduquer tous les enfants étant prise, il faut rechercher les moyens de parvenir à ce but.

Quelles sont les conditions, les nécessités, les forces rivales qui ont donné naissance à ces nouveaux problèmes ?

En réponse à cette question, il nous suffit de montrer que le nombre d'enfants, qui reçoivent une instruction professionnelle, est beaucoup trop petit pour répondre aux demandes pressantes du commerce et de l'industrie ¹.

1. D'après le rapport du Directeur de l'Enseignement (Commissioner of Education), du 30 juin 1920, nous notons qu'environ 400.000 personnes de tout âge reçoivent un enseignement professionnel dans des écoles régulièrement organisées. Ceci représente une faible proportion des 21.000.000 d'enfants inscrits dans les écoles. Par le Décret de Smith Hugues (Smith Hugues Vocational Education Act), l'administration fédérale pour l'enseignement professionnel est chargée d'assurer certains modes d'instruction spécialisée « pour répondre aux demandes d'emploi utiles ; l'enseignement doit être d'un niveau moins élevé qu'un cours de collège et conforme aux besoins d'individus de plus de quatorze ans qui se sont engagés, ou sont sur le point de s'engager, dans un travail professionnel ». Le rapport du 30 juin 1919 montre que 194.895 élèves ont reçu un enseignement donné par 6.378 professeurs, grâce aux stipulations de ce décret. C'est un bon commencement. L'efficacité de cet enseignement est incontestable.

« Quelques personnes voudraient chercher à rétablir l'apprentissage pour la formation des ouvriers ; mais, de nos jours et pour notre génération, autant vaudrait parler de faire la guerre au moyen de flèches et de lances. L'apprentissage, appuyé par de nombreuses lois et d'anciennes coutumes, fut certainement, un jour, un moyen très général d'initier les jeunes travailleurs aux mystères professionnels et au talent des artisans plus âgés. Mais ce fut, surtout, la méthode des arts manuels et des industries organisées sur le modèle de la production familiale, avec les groupements par deux, trois ou quatre qui y correspondent naturellement, et qui reposent sur le principe de l'association du travailleur et de son aide, de l'artisan habile

De plus, il faut constater que l'apprentissage, en Amérique, a vécu. En fin de compte, il reste l'éducation « attrapée au passage » (*pick up*). Ce genre de formation n'est approuvé de personne, bien que 90 0/0 des ouvriers adultes américains n'en aient jamais reçu d'autre. Il est abondamment prouvé que cette éducation par le travail même (*pick up*) entraîne une grande perte de temps et de forces pour l'enfant ¹, dont le développement moral est, de plus, constamment menacé par des changements perpétuels de place en place, de travail en travail.

Telles sont les conditions actuelles dans lesquelles se présente le problème.

Avant de pousser plus avant nos considérations, remarquons que ces tendances générales du développement industriel et commercial en Amérique, aussi bien que les progrès de nos institutions touchant à la politique et à l'éducation, ont contribué à faire ressortir la nécessité d'un enseignement professionnel. On ne risque rien à affirmer que l'impulsion a été, en grande partie, inconsciente ².

« et de celui qui débute. L'apprentissage, cependant, ne réussit qu'imparfaitement entre père et fils ou entre mère et fille ; il demande des relations moins familières ; mais il disparaît et meurt sous le régime des manufactures ; la spécialisation dans la production cause sa mort. Il dégénère dans les arts manuels eux-mêmes, quand les changements dans le travail deviennent fréquents et que les liens des contrats d'apprentissage perdent leur force. On le voit réapparaître, exceptionnellement, dans la production moderne comme dans le cas des mécaniciens et des chauffeurs, qui ne peuvent travailler qu'à condition d'être deux, et à qui incombent des responsabilités bien distinctes, ce qui fait naître, naturellement, chez l'inférieur, le désir d'un avancement éventuel et, chez le supérieur obligeant, le plaisir de former son camarade. Mais en tant qu'instrument de formation professionnelle, l'apprentissage ne semble présenter que de faibles promesses à celui qui étudie les conditions économiques modernes. » D. SNEDDEN, *Sociological Determination of Objectives in Education*, p. 282).

L'industrie moderne donne au travailleur adulte peu d'encouragements pour former des apprentis. De plus, les applications des sciences dans le domaine des arts ont rendu nécessaire, pour le travail professionnel, une certaine préparation scientifique qui ne peut être acquise par aucun autre moyen que l'école.

1. Voir F. W. ROMAN, *The Industrial and Commercial Schools of the United States and Germany*, p. 276.

2. *Ibid.*, chap. XVII.

Voir aussi C. HENDERSON, *Text Book in the Principles of Education*.

Tous les dix ans, on trouve de nouvelles preuves de sa force. Dans la mesure où c'est un mouvement dirigé intentionnellement, le développement de l'enseignement professionnel a été expliqué. Dans notre pays, les gens de toutes classes s'attendent à voir cet enseignement s'étendre considérablement. Naturellement, il a ses adversaires dans chaque groupe de la société (capitalistes, travailleurs et professeurs). Cependant, ceux-ci sont à peu près résignés à ce qu'ils considèrent comme inévitable. « S'il faut qu'il en soit ainsi, disent-ils, tâchons au moins que cet enseignement soit organisé conformément à notre idée. » Chacun de ces groupes se prêterait volontiers au développement de l'éducation professionnelle, à condition qu'on lui en confie le contrôle ; mais plutôt que de l'abandonner aux partis opposés, il préférerait que ce genre d'écoles n'existât pas.

Considérons, tout d'abord, les conditions que les employeurs et les capitalistes espèrent imposer à l'administration de ces écoles.

Ils voudraient établir, dans nos écoles, un système de double contrôle, dont les termes ont été définitivement exposés par le Dr. Edwin Cooley, chef du Comité d'Education pour le Club du Commerce de Chicago (Chicago Commercial Club). « Ces écoles devraient être des écoles de « jour indépendantes, séparées des écoles publiques régulières ; l'enseignement y serait donné dans des baraquements spéciaux ; la fréquentation devrait en être « obligatoire ; les frais en seraient supportés par des « impôts spéciaux, et l'administration confiée à des comités « spéciaux d'hommes et de femmes ayant des connaissances pratiques. » On recruterait ces administrateurs parmi les hommes d'affaires, les industriels et les ouvriers. Les détails d'administration, relatifs à cette question, sont sans intérêt pour cette thèse. Ce qui nous concerne, c'est la rivalité des classes, la lutte pour accaparer la démocratie que ce système révèle. Ce système de double contrôle présente

l'effort du capitalisme pour placer l'enseignement professionnel hors du contrôle public et démocratique. La majorité des membres de ces administrations spéciales serait nommée par les chefs de l'industrie et du commerce ; nous n'aurions donc pas un corps élu par choix. Des impôts spéciaux, destinés à l'entretien de ces écoles, seraient payés par tous, mais le contrôle serait réservé aux « patrons ».

L'administration de l'école étant assurée, il serait facile de préciser les programmes. L'intention est d'établir des écoles strictement professionnelles. La création de ces institutions aurait pour conséquence la formation d'un plus grand nombre de travailleurs mieux préparés à remplir la fonction propre de l'ouvrier, dans l'ordre industriel, tel qu'il existe actuellement. Il n'est pas question d'introduire, dans cet enseignement, des notions d'économie et de droit civique ou toute autre connaissance qui développerait, chez l'élève, des vues plus larges, une compréhension plus complète de la vie. L'idée directrice de cet enseignement serait de développer pratiquement des capacités, d'augmenter le rendement matériel.

Considérons, maintenant, les revendications des syndicats ouvriers.

« Si l'on essayait de résumer, brièvement, les vœux des syndicats, on constaterait qu'ils sont presque unanimes sur les points suivants :

« (1) Les ouvriers syndiqués sont opposés au principe des écoles professionnelles, dirigées ou patronnées par des compagnies privées ou par une entreprise industrielle.

« (2) Ils sont opposés aux écoles professionnelles d'où sortiront des ouvriers complètement formés.

« (3) Ils reconnaissent aujourd'hui, que le travailleur éclairé possède un grand avantage dû à l'accroissement de sa puissance de production ; ils savent aussi que, plus l'ouvrier est habile, plus il est respecté, plus il est apte à se défendre dans les contestations avec les patrons. Pour

« ces raisons, les syndicats reconnaissent la nécessité d'un
« enseignement (tout particulièrement dans les écoles du
« soir) qui serait réservé uniquement aux ouvriers du métier.

« (4) Les syndicats désirent contrôler le nombre des
« apprentis et fixer la durée de l'apprentissage.

« (5) Ils favorisent le contrôle public de toutes les écoles
« professionnelles, avec des représentants du travail parmi
« les administrateurs ¹. »

Autrement dit, ces écoles sont acceptables, dans la mesure où elles ne mettent pas en danger la puissance croissante du « travail ». Ces idées présentent un vif contraste avec celles des patrons, sur tous les points que ceux-ci considèrent comme ayant quelque importance. Les patrons désirent que la fréquentation de l'école soit obligatoire ; les syndicats réclament le droit de contrôler le nombre des élèves, car ils craignent que les travailleurs ainsi formés ne fassent échouer les grèves, n'encombrent le marché, n'amènent un abaissement des salaires ou ne les empêchent d'obtenir une diminution des heures de travail.

Les patrons demandent un Comité d'administration spécial où leur influence puisse dominer ; la Confédération du travail insiste pour que ces écoles soient soumises au contrôle public, et pour que des mesures soient prises afin de permettre à la voix du « travail » de se faire entendre dans les réunions de ces comités.

Les patrons souhaitent voir l'instruction cantonnée dans un enseignement professionnel et technique. Ils désirent des ouvriers vraiment capables. La Confédération du travail voudrait que, dans une école professionnelle, on enseigne tout, excepté le « métier » ². Ceci serait plus exact

1. F. W. ROMAN, *The Industrial and Commercial Schools of the United States and Germany*, p. 286.

2. Les syndicats ne s'opposent pas à ce que les « finesses » du métier soient enseignées à celui qui en fait déjà partie.

encore si la fréquentation de ces écoles devenait obligatoire, et si l'instruction était donnée à ceux qui n'ont encore appartenu à aucun corps de métier.

Le patron ne trouve pas nécessaire de consacrer du temps à l'étude de questions économiques et civiques, etc. ; l'union des travailleurs, au contraire, ne désire que cela ; de plus, elle possède ses idées propres sur les questions économiques, idées qu'elle est prête à brandir comme un flambeau aux yeux des jeunes générations de travailleurs. C'est la revendication sans fin des droits du travail. Quant aux devoirs du travail, ils sont rarement mentionnés ; il faut maintenir au premier plan l'histoire des luttes de classes ¹.

Depuis dix ans, les Chambres, les Assemblées législatives ont été les témoins de la lutte acharnée du capital et du travail dans l'effort tenté par chacune de ces forces pour s'assurer la place prépondérante dans les organisations qui détermineront la forme future de l'enseignement professionnel ².

Avec la guerre, et avant même que les Etats-Unis y prissent part, l'attention publique fut dirigée sur d'autres problèmes. Pendant cinq ans, il y eut comme une sorte de

1. Voir les nombreux rapports du Comité d'Education de la Fédération Américaine du Travail (Washington).

2. Les discussions devant les comités législatifs de la « législature » d'Illinois (1913-1916), ainsi que les débats devant le Conseil municipal de Chicago et la Fédération des Professeurs de Chicago, attirèrent l'attention de la nation entière. L'auteur a eu la bonne fortune d'être présent à la plupart des sessions les plus importantes de ces différentes assemblées.

Le Club du Commerce de Chicago (Chicago Commercial Club) et la Fédération des Professeurs (Teachers Federation) mirent en œuvre toutes sortes de moyens de propagande. Le *Journal des Professeurs d'Ecoles élémentaires* (The Elementary School Teacher's Journal) de mars à juin 1913 (Chicago) et la *Revue des Arts Industriels* (Industrial Arts Magazine) d'avril à juin 1914 (Milwaukee) contiennent les débats entre Cooley et Roman sur l'administration et les fonctions de l'école professionnelle.

Nous voulons parler ici du Dr Edwin G. Cooley, premier Inspecteur (Superintendent) des écoles de Chicago et, plus tard, chef du Comité d'Education du Club de Commerce de Chicago, l'un des corps financiers les plus puissants des Etats-Unis. Il ne faut pas confondre le nom du Dr Cooley avec celui du professeur Cooley, le sociologue fréquemment cité dans cette thèse.

trève. Cependant, des signes évidents font prévoir une reprise des hostilités, plus terribles que jamais. Observez la lutte qui se livre au Congrès, au sujet du projet de loi relatif à l'établissement d'un Département d'Education dans le Cabinet présidentiel. On sait parfaitement, parmi ceux qui s'occupent d'éducation, que la récente démission du Directeur de l'Enseignement aux Etats-Unis, est un résultat direct de la lutte des partis pour le contrôle de l'éducation.

A côté des deux forces dominantes que nous avons nommées, il y a encore d'autres groupes, chacun jouant un rôle à peu près indépendant. Le grand public (qui ne comprend ni le capital, ni le travail syndiqué), est prêt à accueillir avec enthousiasme l'enseignement professionnel, si celui-ci doit lui assurer des avantages immédiats, sous forme de salaires pour leurs enfants (point de vue du fermier de développement moyen, ou de l'ouvrier non rattaché aux syndicats), ou s'il doit apprendre à ceux qui occupent des situations sociales inférieures à se montrer satisfaits de leur destinée économique (point de vue de la maîtresse de maison). C'est la vieille « question du contrôle du marché du travail ».

Autant qu'on puisse en juger par les signes des temps, les années qui viennent seront témoins des luttes les plus âpres que l'histoire mondiale de l'éducation ait connues. Jamais, auparavant, les partis antagonistes n'ont disposé, dans une pareille mesure, de ressources aussi considérables. Toutes les factions sont soutenues financièrement. Chaque groupe est en mesure d'organiser une campagne nationale, et pourra entretenir les causes d'agitation pendant de longues années.

Faut-il accorder l'indépendance au travail et au travailleur ?

La forme de notre démocratie américaine est encore à déterminer, sa force à éprouver, la source de sa puissance à découvrir. Il nous reste encore à apprendre si la force qui nous gouverne et façonne notre destinée et notre fortune, repose sur une opinion publique qui peut se donner libre cours, qui tient compte du droit de l'individu à développer ses facultés physiques et mentales ; ou s'il faut la chercher dans le pouvoir d'une minorité faite des patrons, des riches oisifs, et d'un groupe de politiciens.

La question est de première importance. La solution de nos problèmes internationaux eux-mêmes, sans exclure la question de guerre et de paix, dépend de la victoire dans cette lutte. Il n'est donc pas étonnant de voir ces problèmes capitaux attirer et retenir l'attention de ceux qui s'appliquent à former l'opinion sociologique ; leur attitude est la conséquence très naturelle de l'état de choses. En réfléchissant à ces difficultés, nous en venons à nous poser cette question : Avons-nous le droit d'entretenir l'espoir de voir encore triompher l'idéal démocratique ?

Le sociologue s'oppose à ce que l'instruction professionnelle soit employée comme un instrument dans la guerre des classes.

L'œuvre déjà accomplie par le sociologue mérite, il nous semble, qu'on l'écoute dans ce moment de crise. Il a conclu à la nécessité d'échapper aux nombreux dangers qui menacent la société, à savoir l'égoïsme des patrons et des syndicats, les opinions anti-démocratiques et aveugles aux-

quelles se rallie encore une grande partie de nos classes aisées, enfin, l'esprit conservateur et le respect des traditions chez beaucoup d'éducateurs.

Tout en cherchant à appliquer les réponses de la sociologie aux nombreuses questions soulevées par les problèmes du jour, examinons les groupes rivaux, dans l'ordre où ils sont apparus dans la lutte.

Nous avons, en premier lieu, les projets des chefs de l'industrie et du commerce. (Voir p. 176).

Le professeur Dewey est complètement opposé à leurs programmes. « De nos discussions ressort qu'une réorganisation des systèmes d'éducation ne peut être obtenue, simplement, par une préparation technique aux professions et aux métiers industriels, tels qu'ils existent actuellement ; bien moins encore, par une tentative de reproduction, dans l'école, des conditions extérieures. Il ne s'agit pas de faire de l'école une dépendance de l'industrie et du commerce, mais d'employer les facteurs industriels pour rendre la vie scolaire plus active, plus pleine de signification immédiate, pour la mettre plus directement en rapport avec l'expérience qui s'élabore hors de l'école. La solution du problème n'est pas facile. Il est à craindre que l'éducation ne conserve les plus anciennes traditions, au profit d'un petit nombre de privilégiés, et ne s'adapte aux nouvelles conditions économiques en se basant sur notre défectueux régime industriel, avant qu'il soit transformé, rendu plus méthodique et plus spécialisé. Pour parler en termes concrets, l'éducation professionnelle court le danger d'être uniquement, en théorie et en pratique, un enseignement manuel, un moyen d'assurer un rendement, satisfaisant du point de vue technique, dans la production spécialisée de l'avenir ¹. »

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 369.

« Il serait possible, pour un programme d'éducation professionnelle étroit, de perpétuer cette division, en lui donnant corps ¹. »

« En ce moment, se dessine un mouvement, en faveur d'un projet d'enseignement professionnel, dont la réalisation permettrait, à ces idées, de s'adapter au régime industriel existant. D'après ce projet, un petit nombre d'individus, disposant de ressources personnelles, recevraient la culture libérale et traditionnelle, et les masses, un enseignement professionnel technique et étroit qui préparerait à des professions spéciales et serait soumis au contrôle d'autres classes ². »

Ces citations montrent que le professeur Dewey ne se contente pas de s'opposer à un enseignement professionnel technique étroit, mais qu'il combat l'idée d'un « Conseil d'Administration spécial » (Special School Board).

Le professeur Cooley partage cette opinion.

« Il est évident que l'enseignement destiné à la culture de l'enfant devrait comprendre quelques détails relatifs aux efforts des masses ouvrières qui luttent pour obtenir

« Un petit nombre de penseurs, ayant à leur tête John Dewey, voient, dans l'enseignement professionnel, un moyen de mêler plus intimement l'enfant à la vie sociale. Il semble qu'une étude de ce genre doive s'attacher à saisir les rapports des professions aux manifestations sociales (social processes) en général. Il faudrait donc que tous les étudiants apprennent tous les métiers, toutes les professions. Le choix d'une profession pour la vie ne serait donc qu'un dérivé de l'enseignement reçu, important il est vrai, mais seulement un dérivé. Un travail de ce genre est déjà obtenu à l'école primaire. Il ne reste qu'à l'étendre et à le rattacher aux sciences appropriées dans les classes supérieures.

« L'enseignement professionnel, ainsi compris, n'a que faire de spécialisations hâtives, de divisions en enseignement « pratique » et « théorique » dans les « High-Schools »

« Cet enseignement comprendrait « un aperçu des services qu'un travail déterminé rend à la société. Il y a des entreprises anti-sociales, des affaires positivement nuisibles, par tous leurs résultats. Puis, il y a celles qui travaillent à des buts légitimes, mais emploient des moyens nuisibles à la société. Il y a des travaux improductifs et parasites. Il faut que l'étudiant puisse examiner ces questions avec un esprit critique. » (JULIEN T. HOUX, *Two Kinds of Vocational Education* ; *The American Journal of Sociology*, sept., 1924, p. 224).

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 371.

2. *Ibid.*, p. 373.

« les chances et les perspectives de succès réservées à
« quelques privilégiés » ¹

« Il semble donc qu'un système de culture démocra-
« tique universelle doive impliquer un enseignement simple
« et concret des problèmes sociologiques et économi-
« ques ². »

Au lieu de préconiser le développement d'un enseigne-
ment exclusivement technique et commercial, aux dépens
de la culture générale, il trouve que l'éducation, en Amé-
rique, est déjà trop nettement orientée vers le commerce.

« Je ne veux pas dire que la culture soit inconciliable avec
« les activités commerciales ou avec l'enseignement pro-
« fessionnel dans les écoles. Tout au contraire, les pé-
« riodes d'expansion commerciale ont été, en même temps,
« celles qui ont vu fleurir les lettres et les arts ; une for-
« mation technique, si ses prétentions sont modérées, et si
« elle est accompagnée de constants rapprochements avec
« les conditions sociales auxquelles elle contribue, contient
« peut-être, en elle-même, un élément de culture des plus
« essentiels. Mais notre « commercialisme » est devenu
« exorbitant et exclusif ; quant à l'enseignement tech-
« nique, il est bien rare qu'il fasse sentir à l'élève que celui-ci
« est un membre d'un plus grand tout. L'un et l'autre de-
« vront être modifiés par l'esprit social et la philosophie,
« avant de pouvoir tendre la main à la culture générale.
«

« C'est là qu'il faut chercher les causes profondes de
« l'état, peu satisfaisant, de nos écoles et l'extrême diffi-
« culté d'y introduire le goût de la culture générale. L'édu-
« cation américaine, en ce qui concerne la culture intellec-
« tuelle, est paralysée, depuis la première classe de l'école

1. H. COOLEY, *Primary Culture for Democracy*. *Publications of American Sociological Society*, vol. XIII, p. 6.

2. *Ibid.*, p. 6.

« primaire, jusques, et y compris l'enseignement des « gradués » (Graduate Departments) ¹.

« En dépit de solides théories, en dépit de solides efforts
« de la part des professeurs, les fumées suffocantes du
« commercialisme, répandues dans l'atmosphère générale,
« se sont infiltrées dans les salles de classe, où elles ont
« paralysé tout ce qui n'a pas une raison économique évidente. Je me demande si, d'une façon générale, il y a eu
« progrès dans cette voie ; je croirais plutôt à une régression ². »

Quant à la compétence à requérir des directeurs d'écoles professionnelles publiques, les passages qui vont suivre sont significatifs :

« Les hommes riches et énergiques, à qui incombe le
« contrôle général de l'éducation, sont animés des meilleures
» intentions ; mais pour eux, à raison de l'existence qu'ils
« ont eue, la culture intellectuelle, l'art, la littérature ne
« sont que des mots vides de sens, et les mesures qu'ils
« prennent, pour l'enseignement de ces matières, ne peuvent être que légères et superficielles ³. »

Nous croyons pouvoir avancer que les principes énoncés par les professeurs Dewey et Cooley, dans les citations ci-dessus, représentent une opinion presque unanime des sociologues américains. Nous dirons donc que ceux-ci sont opposés à un enseignement professionnel placé sous la direction principale des chefs de l'industrie et du commerce et que, de plus, ils combattent les programmes entièrement limités à des questions techniques.

Le lecteur voudra bien remarquer, dans la déclaration du professeur Cooley, que le contrôle du système d'éducation, en général, se trouve entre les mains de « quelques

1. Les « Graduate Departments » comprennent les étudiants qui ont terminé les quatre années d'Université nécessaires à la préparation du « Bachelor Degree » et qui travaillent pour obtenir des diplômes supérieurs.

2. C. COOLEY, *Primary Culture for Democracy*, p. 9.

3. *Ibid.*, p. 8.

hommes riches et énergiques ». Ceci est un fait reconnu par tous aux Etats-Unis. Le lecteur doit bien se rendre compte que, pour exercer le contrôle, il n'est pas indispensable de faire partie du conseil d'administration des écoles. Loin de là ! Les cas dans lesquels un homme influent a dominé pendant des années les écoles d'une ville, sans remplir aucune fonction officielle, sont nombreux aux Etats-Unis.

Quant aux moyens par lesquels cette influence s'exerce, nous en reparlerons dans un chapitre ultérieur.

L'instruction générale est déjà sous le contrôle de ces hommes influents, et il est maintenant question de les laisser dominer, encore plus fortement, l'enseignement professionnel. Que le lecteur se reporte à la citation du professeur Dewey (voir supra, p. 185).

Et maintenant, quelle est la réponse du sociologue aux arguments présentés par le « Travail organisé » ?

Les syndicats prétendent limiter aux apprentis, qu'ils en auront jugés dignes, un enseignement dont les frais seront payés par le public. Ils ne s'opposent pas à ce que l'enseignement soit suivi par ceux qui n'appartiennent encore à aucun syndicat ; une telle politique ne serait pas habile. Et pourtant, aucun des travailleurs de ce second groupe ne pourra trouver d'emploi, en admettant, toutefois, que le syndicat soit assez fort pour obliger les entreprises à n'employer que des ouvriers syndiqués (*closed shop*) et pour limiter le nombre de ses propres membres (*closed union*).

En général, il est assez fort pour imposer « *a closed shop* », mais les syndicats restent ouverts à tous. C'est ce fait même qui perpétue la résistance acharnée contre les écoles professionnelles qui donnent un enseignement professionnel complet.

Ce programme obtient, pourtant, la faveur des employeurs, puisque l'abondance d'ouvriers qualifiés rend

plus facile la discipline et le maniement de ceux qui sont déjà à leur service. C'est pour la même raison que, depuis quelques dizaines d'années, ils ont presque unanimement approuvé l'immigration sans limite ¹.

Les programmes des syndicats ne rencontrent aucune sympathie, en dehors du travail organisé. La vie moderne est devenue trop complexe, les opérations commerciales et industrielles trop intimement liées les unes aux autres, pour qu'il soit permis, à un groupe d'individus, de déterminer, une fois pour toutes, l'ordre de notre existence journalière. Par exemple, nos maisons sont aménagées pour le gaz, l'électricité, l'eau courante, etc. ; nous n'en sommes plus au temps où il était possible à un syndicat de priver de ces commodités, pendant plusieurs semaines, une ville de 50.000 à 100.000 habitants, pour la simple raison que les plombiers avaient refusé d'admettre plus de membres dans leur syndicat et s'étaient opposés à ce que de nouveaux ouvriers apprissent le métier. Pourtant, des cas de ce genre se sont fréquemment produits aux États-Unis.

Il faut, cependant, reconnaître que les griefs des syndicats ont quelques fondements ; des esprits justes ne pourront moins faire que de partager leurs craintes, quant à l'encombrement des marchés par les travailleurs d'un métier déterminé.

**Un enseignement obligatoire de quelques heures par jour,
pour répondre aux désirs des parents, de l'industrie et
de la société.**

Nous nous proposons, maintenant, d'examiner les espérances, les craintes, voire même l'indifférence, du grand public en ce qui concerne cette importante question.

1. Un plan réalisable consisterait à établir le nombre de places disponibles, d'après le nombre de travailleurs adultes déjà employés pour chaque métier. Ce projet aurait le mérite de respecter les droits de chacun, tout en étant d'une exécution facile.

On remarque que, dans tous pays, les parents appartenant à la classe ouvrière désirent voir leurs enfants se suffire à eux-mêmes, aussitôt que possible ; à tel point que les nations, désireuses de hâter la réalisation d'une civilisation élevée, ont jugé nécessaire de créer des institutions et des lois pour contrebalancer les effets de cette tendance. Cependant, l'expérience a montré que, même dans les civilisations les plus fortes et les plus avancées, les charges des parents ne peuvent être trop augmentées. Jusqu'à quel âge peut-on exiger que les parents entretiennent leurs enfants ? De plus en plus, on semble convaincu que l'âge de quatorze ans doit être regardé comme la limite. Or, à cet âge, l'enfant n'a pu acquérir ni les connaissances nécessaires à un citoyen, ni même les rudiments d'un métier ou d'une profession. Un véritable problème se pose, qui, à notre avis, n'a été, jusqu'à présent, résolu favorablement dans aucun pays.

Il nous semble qu'un système d'instruction obligatoire, pendant quelques heures de la journée seulement (*Part-time education*), satisferait les désirs des parents et les exigences de l'industrie, tout en permettant à l'enfant d'atteindre le niveau de culture que réclament les conditions actuelles de l'existence.

Pour qu'un système d'éducation donne de bons résultats, il faut qu'il prépare l'enfant à repousser victorieusement tous les assauts, dans la lutte pour l'existence. Lorsque les Etats Unis n'étaient qu'un groupe de communes, agricoles avant tout, il était possible à l'enfant de choisir directement autour de lui les activités qu'il lui semblait nécessaire de perfectionner pour assurer son existence. Dans la première phase du développement industriel, chaque corps de métier se chargeait de former ses nouvelles recrues par l'apprentissage, et de développer chez elles l'habileté nécessaire à la maîtrise de l'outillage. L'apprentissage ne cadre plus avec les conditions de l'industrie moderne que

caractérise la spécialisation du travail. Des écoles professionnelles, pour la formation systématique des travailleurs, ont été instituées pour suppléer aux insuffisances des méthodes éducatrices du travail spécialisé.

Le système d'instruction « part-time » ne doit pas être considéré comme un pis-aller, inférieur à l'enseignement de la journée entière. Parmi toutes les méthodes d'éducation, son plan est celui qui répond le mieux à la manière naturelle d'apprendre, en agissant et en progressant continuellement. C'est la vie elle-même qui fournit les expériences, alors que, dans une école purement industrielle, les enseignements ont quelque chose d'artificiel qui ne correspond pas aux réalités de la vie. La vie industrielle est devenue si compliquée, qu'un enseignement exclusivement théorique, d'une part, ou une formation pratique, acquise en dehors de l'atelier même, d'autre part, ne préparent pas l'ouvrier à résoudre victorieusement les problèmes qu'il rencontrera lorsqu'il s'agira de se mesurer avec la réalité.

Depuis que l'industrie entraîne l'activité des fonctions les plus compliquées, les ouvriers ont besoin de connaissances préalables. La combinaison de la théorie et de la pratique, qui caractérise l'enseignement « part-time », semble convenir admirablement aux besoins industriels.

Cet enseignement tire, avant tout, sa valeur sociale du fait qu'il demande une coopération active de tous les partis intéressés de la nation, qui fournit les crédits et exerce le contrôle, de la communauté représentée par l'instituteur, du patron qui accorde à l'employé le temps nécessaire à son instruction, et du travailleur lui-même, à qui reviennent les avantages les plus directs du système. Au point de vue de la paix industrielle et de l'accroissement du revenu social, nous dirons que l'intérêt suprême de la société tout entière repose sur le maintien de relations amicales entre le Travail et le Capital et sur un meilleur rendement

du travail individuel. De même qu'en agriculture nous avons franchi la période d'épuisement du sol, de même, les conditions industrielles sont devenues telles, qu'elles ne nous permettent plus de gaspillage dans l'emploi de la force « travail ». Les temps sont à la culture intensive.

Le système que nous préconisons permettrait une réadaptation sociale. Il éviterait au jeune homme, abandonné à lui-même, les frictions et les pertes d'énergie inévitables, quand il s'agit de se faire une place dans la vie industrielle. Cette période de transition est si importante, par ses réactions sur la société, qu'une éducation « part-time » devrait être rendue obligatoire, afin d'assurer à chacun, au moment critique, les bienfaits de sa direction. L'influence des professeurs ne s'exerce pas seulement par les connaissances qu'ils font acquérir, mais aussi par les opinions, par les aspirations qu'ils développent chez les jeunes gens en contact avec eux. Si l'influence de l'éducation pouvait continuer à s'exercer, quelques heures par jour, sur l'élève entré à l'atelier ou au bureau, plus d'une aspiration née chez lui, à l'école élémentaire, resterait vivante.

Combien de jeunes gens, chaque année, se perdent dans le tourbillon des désillusions, faute de cette influence persistante ! Quelques heures par jour, consacrées à l'étude scolaire, permettraient à un grand nombre d'entre eux de rester en contact avec l'idéal moral et social, que réalise le professeur par son attitude devant la vie. Les jeunes gens, obligés de travailler de bonne heure, s'engagent, le plus souvent, dans la première occupation qui s'offre, sans tenir compte de leurs aptitudes. Année après année, ils travaillent de leurs mains, sans augmenter leur pouvoir productif et, par suite, sans pouvoir améliorer leur condition matérielle. Le fait qu'il existe dans notre société une classe « submergée », n'ayant aucun moyen de s'élever dans l'échelle sociale, est une menace pour les fondations mêmes de la démocratie. Nous devons chercher à découvrir et à

développer les forces latentes de ce groupe. De cette façon, des hommes, en nombre égal, pourront fournir un rendement bien supérieur à ce qu'il est, lorsque les individus se résignent à leur condition présente. Un rendement supérieur entraînera une augmentation proportionnelle des salaires, qui contribuera à développer, chez le travailleur, le sentiment de sa propre valeur. En même temps, on verra naître, chez l'ouvrier, un nouveau sentiment d'intérêt et de responsabilité dans les mouvements en vue de l'amélioration sociale. Toute amélioration dans les aspirations d'un groupe profite à la localité entière, en élevant le caractère de sa contribution à la vie commune.

L'homme obligé de satisfaire ses aspirations intellectuelles doit, en le faisant, affirmer sa nature spirituelle. Au milieu du chaos des conditions actuelles, bien des hommes se sentent en contradiction avec le but réel qu'ils se sont proposé pour l'existence. Ils sont constamment poursuivis par le sentiment de désappointement, qui harcèle l'âme de ceux dont les jours se consomment dans l'accomplissement d'un travail, absolument contraire à leurs dispositions. Pour que l'idéal démocratique soit réalisé avec toute sa portée morale, l'individu doit être engagé dans un travail qui fasse appel à l'exercice de ce qu'il y a de meilleur en lui. Il est bien vrai que, pour certains individus, peu doués intellectuellement, un travail est aussi bon qu'un autre ; mais, dans la plupart des cas, la liberté de choisir ses occupations est la condition la plus essentielle du bonheur humain. Le professeur F. W. Taussig a merveilleusement résumé les conséquences de cette liberté : « La disparition de toutes les barrières artificielles, qui se dressent contre le libre choix du travail, est le but le plus important que doive se proposer la société. Ceci établi, les facultés naturelles de tous seront à même de s'exercer, chacun apportant ainsi au dividende social la contribution dont il est capable ; en même temps sera assurée

« la plus complète liberté et, par suite, probablement, la répartition la plus juste du bonheur. »

L'enseignement professionnel se propose de former des producteurs intelligents. Après avoir fait du travailleur un instrument habile, nous devons lui faire connaître sa fonction sociale. L'homme qui exerce une profession librement embrassée, se montrera satisfait quand l'utilité sociale du produit de son labeur lui aura été démontrée. La méthode indirecte de travail dans l'industrie moderne présente le problème suivant : les procédés de fabrication sont devenus si complexes, la division du travail a été poussée si loin, que l'ouvrier ne rattache plus aisément la satisfaction du résultat obtenu à l'effort donné, comme il le faisait au temps où il confectionnait entièrement un objet destiné à son propre usage. C'est quand il aura saisi cette relation que le travailleur pourra comprendre la portée sociale de son œuvre. Au professeur chargé de cet enseignement incombera aussi le devoir de définir les relations qui devraient exister entre le revenu et les dépenses. La société souffre du fait que nos idées, à ce sujet, ont été faussées. Dans son désir d'imiter le riche, l'ouvrier s'épuise en efforts insensés pour équilibrer son budget. L'habitude de dépenser par vanité aboutit à un gaspillage d'énergie et à un affaiblissement des principes moraux qui ne se trouvent plus soumis à une intelligente direction. Il est naturel et juste que chaque individu désire faire impression sur ses contemporains, mais il ne faudrait pas que la plus grande partie de ses forces fussent gaspillées, dans le désir d'en imposer par ce qui se voit. Il faut qu'on fasse comprendre au travailleur que les valeurs matérielles ne sont que transitoires, tandis que les valeurs intellectuelles sont constantes. Des comparaisons entre les choses souhaitées et leur valeur sociale devraient être mises en lumière ; aucun moment ne semble plus favorable à cet enseignement que celui où les jeunes gens commencent à gagner et à dé-

penser leur propre argent. Il leur est plus facile de renoncer à certaines satisfactions, du fait qu'elles sont considérées par des gens qu'ils estiment, comme indignes des efforts nécessaires pour les obtenir. En un mot, il faut détourner leurs activités de la recherche de l'ostentation, dans le domaine matériel, pour lui permettre de s'exprimer de façon plus calme et plus élevée.

**La dignité du travail reconnue par tous,
dernière conséquence de l'éducation professionnelle.**

Après avoir examiné la question du point de vue des parents, il nous reste encore à répondre à la masse de ceux qui attendent, des écoles professionnelles, des résultats ardemment souhaités. Nous voulons parler de ceux qui espèrent que ces écoles apprendront aux inférieurs à être satisfaits de leur sort.

Il va sans dire que le sociologue reconnaît en eux une anomalie de notre démocratie. Nous n'allons pas limiter notre tâche à enseigner aux inférieurs sociaux à se contenter de leur sort. Nous nous proposons de donner, au travail, une dignité. L'inférieur apprendra à respecter son travail et, par conséquent, à se respecter lui-même. Après quoi, nous nous adresserons à ceux qui se regardent comme supérieurs, et nous nous proposons de leur faire sentir que richesse ne signifie pas nécessairement oisiveté ; que l'aisance revient justement à ceux-là, seulement, qui acceptent des responsabilités, et non à ceux qui s'en considèrent comme dispensés par cette aisance même.

Nos écoles professionnelles ont à combattre et à redresser autant d'idées fausses, parmi ceux qui se regardent comme supérieurs, que parmi ceux qui peinent. Il reste, à la démocratie américaine, beaucoup de pics à graver, avant

que l'idée de la dignité du travail soit solidement établie et partagée par toutes les classes.

La citation suivante du professeur Ross peut servir à montrer les progrès que l'Amérique a faits dans cette voie, bien qu'elle souligne, en même temps, les obstacles qui l'empêchent d'aller de l'avant.

« Un autre exemple de la façon dont l'esprit américain
« s'impose aux écoles, se trouve dans les efforts tentés pour
« développer le respect du travail, en en faisant une partie
« même de l'éducation. Après s'être rendu compte à quel
« point le mépris attaché au travail manuel, dans l'ancien
« continent, empoisonne le labeur, paralyse les efforts et
« stimule les désirs d'exploitation, nos penseurs rêverent,
« de bonne heure, d'un enseignement qui apprendrait à
« tous à se servir d'outils et à travailler avec joie. Mais
« que de difficultés pour réaliser un tel rêve ! C'est avec
« une lenteur incroyable que les ateliers ont trouvé leur
« place dans les bâtiments d'écoles. Il n'y a pas d'opposi-
« tion ouverte à l'enseignement des arts manuels, mais il
« serait aussi aisé de mouvoir les Pyramides, que de lui
« faire une place dans les programmes. On dirait qu'une
« force mystérieuse s'oppose aux efforts dépensés pour
« familiariser les jeunes filles avec la cuisine et la couture,
« pour développer chez les jeunes gens des aptitudes à la
« mécanique. Cette force est faite de notre admiration pour
« les études théoriques, et des préjugés contre le travail
« manuel dont nous sommes presque tous imbus. Nos
« idées sur l'éducation sont un héritage d'époques écoulées,
« alors qu'elle était réservée aux enfants des classes aisées.
« Grâce au mouvement démocratique, tous les enfants
« reçoivent, maintenant, une certaine instruction ; mais on
« a négligé de refaire pour eux des programmes conformes
« à leurs besoins. C'est pourquoi, en général, l'école
« semble, à l'enfant du journalier, une institution qui n'a
« rien à faire avec la vie ; le moins clairvoyant l'abandonne

« avec plaisir pour un travail lucratif. L'école est trop une
 « institution des classes aisées, pour se recommander à la
 « confiance et à la loyauté du tourneur et de ses enfants.

« La classe des propriétaires — la bourgeoisie, si vous vou-
 « lez — chérit et propage instinctivement l'idée que le
 « travail est méprisable ; voilà une des plus grandes dé-
 « couvertes sociologiques de notre époque. La bourgeoisie
 « se voit obligée d'agir ainsi, pour résister à l'idée rivale
 « qui causerait sa perte, à savoir que le travail est digne,
 « l'oisiveté habituelle méprisable. Ainsi les classes en vue
 « exercent, de façon continue, une influence funeste qui
 « contribue à développer, chez l'ouvrier, une faible opinion
 « de lui-même, en même temps qu'un sentiment de révolte
 « contre les conditions inévitables de l'existence humaine.

« Ce n'est pas le contrôle direct des classes aisées qui
 « force l'enseignement à rester abstrait ; les masses elles-
 « mêmes sont contaminées. Les femmes des bouchers et
 « des boulangers trouvent que les instruments de travail
 « manquent de noblesse et n'approuvent pas le caractère
 « industriel de l'école. L'esprit national et l'esprit de classe
 « se sont rencontrés, dans l'arène de l'éducation, et l'esprit
 « national n'est pas sorti victorieux, loin de là. En somme,
 « l'effort nécessaire pour pénétrer l'enfant du sentiment
 « de la dignité du travail reste encore à faire ¹. »

Le professeur Ross fait remarquer que les efforts de la démocratie américaine, pour réunir tous les enfants dans l'école unique, ont été couronnés de succès. Mais il faut reconnaître que nous sommes loin d'avoir des programmes adaptés aux aspirations d'un état profondément démocratique. C'est maintenant qu'il va falloir faire appel aux services de la sociologie. Nos écoles produisent beaucoup d'individus dont l'éducation ne correspond pas à la situation sociale (*over-educated*). Qu'entendons-nous par

1. E. A. Ross, *The National Spirit in Education*, Publication of the American Sociological Society, vol. XIII, p. 160.

« over-educated » ? « Par « over-educated » nous voulons
« parler de ceux qui, ayant reçu une certaine instruction,
« ne consentent plus à s'adonner au genre de travail pour
« lequel ils ont été préparés et qui leur permettrait de servir
« le plus efficacement eux-mêmes et la société. C'est une
« ambition dangereuse qui conduit les gens à tenter de
« s'élever à des occupations déjà encombrées, simplement
« pour les avantages sociaux qu'ils leur supposent. Les
« directeurs d'écoles de perfectionnement (« *continuation*
« *schools* ») ont souvent attiré notre attention sur le fait
« qu'ils doivent constamment veiller à organiser leurs
« programmes, et tout spécialement les méthodes d'ins-
« truction, de façon à ce que les enfants ne se croient pas
« au-dessus d'un travail manuel. Si le « standard » d'édu-
« cation des élèves croît plus vite que le sentiment corres-
« pondant de la dignité du travail, il en résultera toujours
« de l' « over-education ».

« Les rapports du Commissaire Draper et ceux de la
« « Mosely Education Commission » montrent qu'il y a
« beaucoup de « over-education » aux Etats-Unis. A ce
« propos, un professeur, attaché à une des institutions sco-
« laires les plus richement dotées des Etats-Unis, nous a
« confessé que ce problème inquiète beaucoup les autorités
« de l'école. Il y a quelques années, cette école s'équipa
« richement pour l'enseignement professionnel des mé-
« tiers manuels. Poussés par l'enthousiasme du moment,
« la moitié de l'école (garçons) suivit cet enseignement.
« Mais après avoir quitté l'école, il leur fallut revêtir des
« vêtements de travail et salir leurs mains à l'huile des
« machines. Il en résulta qu'un très petit nombre d'entre
« eux continua à exercer le métier appris, tandis que les
« autres cherchèrent des positions d'employés ou de com-
« mis. Actuellement, l'activité du Département de l'Ensei-
« gnement professionnel est pratiquement nulle. Presque
« tous les jeunes gens apprennent la comptabilité, bien

« qu'ils se rendent parfaitement compte que, dix ans après
 « la sortie de l'école, le salaire d'un jeune homme en pos-
 « session d'un métier manuel sera bien supérieur à celui
 « d'un comptable.

« Quelques professeurs d'économie domestique et d'en-
 « seignement ménager, dans nos villes les plus aristocra-
 « tiques, nous ont dit qu'il était très difficile de faire
 « inscrire les jeunes filles au cours de cuisine, parce qu'elles
 « considèrent ce travail comme au-dessous d'elles. Mais
 « lorsque leurs mères ont été persuadées que cet ensei-
 « gnement n'a d'autre but que d'activer le développement
 » intellectuel, et que leurs filles n'apprendront pas réelle-
 « ment à faire la cuisine, leur consentement cesse d'être
 « refusé.

« Dans l'effort fait pour rendre l'enseignement culinaire
 « agréable, les cuisines des écoles des Etats-Unis ont été
 « aménagées avec le plus grand soin. Une fois rentrées
 « chez elles, les jeunes filles de dire : « Oh ! Si j'avais ici
 « seulement le matériel qui nous est fourni à l'école ! Mais
 « avec de tels ustensiles, je ne peux rien faire. » C'est là
 « encore une forme de l' « over-education ». Un autre pro-
 « cédé employé par nos écoles ménagères américaines pour
 « pousser les jeunes filles à suivre les cours de cuisine con-
 « siste à leur faire préparer des gâteaux fins et coûteux et
 « des mets rares ¹. »

Il y a quelques années, l'auteur a été le témoin d'une
 grève parmi les jeunes filles de la « High-School » de Ver-
 million. Cette ville, siège de l'Université de l'Etat de Da-
 kota du Sud, compte une population de 2.000 habitants.
 La ville étant une cité universitaire et le lieu de résidence
 de familles fortunées, le coût de la vie monta rapidement
 à un niveau élevé. Une section de l'enseignement ménager

1. F. W. ROMAN, *The Industrial and Commercial Schools of the United States and Germany*, pp. 299, 300, 301, 302.

fut organisée à la « High-School ». On aménagea une cuisine avec tous les perfectionnements modernes. Les jeunes filles étaient toutes disposées à faire la cuisine. Mais qui se chargerait du travail ? Là se trouvait la difficulté à surmonter, la lutte à livrer. Le directeur avait déjà pris des mesures pour que le nettoyage des planchers fût fait par les concierges. Tout le matériel nécessaire devait être apporté dans la cuisine même de l'école ; par conséquent, on ne demandait aux élèves aucun travail en dehors de la cuisine proprement dite. Celles-ci semblaient trouver du plaisir à préparer les viandes et les légumes, à pétrir la pâte et à faire des gâteaux. Mettre les mets sur le feu ou dans le four, les surveiller semblait encore leur procurer de la satisfaction. C'est avec enthousiasme qu'on les voyait dresser la table et goûter au repas préparé par leurs mains. Mais c'est ici que commence la lutte. Qui va laver la vaisselle et les casseroles, nettoyer le fourneau et les autres ustensiles de cuisine ? Le directeur et la maîtresse de sciences domestiques avaient supposé que les jeunes filles se chargeraient de cette partie de la besogne. La résistance fut si forte qu'elle aboutit à une grève scolaire. Les élèves étaient soutenues par leurs mères. Nous avons ici un exemple d'un cas assez fréquent aux Etats-Unis, comme nous pouvons en juger en nous reportant aux observations du professeur Ross (Voir p. 198). Il n'y a pas cinquante ans, cette région n'était qu'une vaste plaine sauvage ; sa civilisation ne date que d'hier. Une génération seulement sépare de la paysanne européenne à fichu rouge celle qui s'oppose à ce que sa fille manie les instruments de travail, comme si ce n'était pas ce travail même qui a rendu possible le niveau de culture auquel elle prétend. En réalité, les mères confessent que, dans leurs maisons, elles se chargent elles-mêmes de laver la vaisselle et de nettoyer la cuisine, pour éviter à leurs filles de faire un travail qu'elles ne voudraient pas leur laisser faire ! Elles considèrent qu'elles

font un sacrifice utile en permettant à leurs filles de se préparer à une vie de loisirs.

Dans le cas de notre école, le directeur, né en Russie, est venu tout jeune aux Etats-Unis ; sous ses yeux, le pays a passé d'un état de civilisation primitive — celui des Indiens de l'Amérique du Nord pendant plus de mille ans — à la culture moderne représentée par l'Université d'Etat. Il a acquis une instruction sérieuse, passant par l'école élémentaire, puis par l'Université, et doit sa réussite à un labeur honnête et aux occasions de s'élever, que l'on trouve dans un pays neuf comme les Etats-Unis. Pour lui, le travail est digne d'un respect qu'il croit devoir faire partager.

Il convoqua donc les parents à une réunion où il fit appel au bon sens des pères. Ceux-ci approuvèrent les mesures qu'il avait prises, en dépit de l'opinion bien connue que les femmes américaines ont un empire absolu sur leurs maris ; de temps en temps cependant, les hommes décident que les extravagances passent la limite des absurdités permises. C'est ainsi qu'ils en décidèrent cette fois-ci. Les jeunes filles et leurs mères durent apprendre à considérer la dignité du travail ! La ville se trouva enrichie d'une meilleure compréhension de la démocratie ; la foi de nos pères dans la République se trouvait, une fois de plus, justifiée.

Jusqu'à présent, l'éducation américaine n'a pas eu besoin d'aborder directement la question de la dignité du travail. Les Américains de naissance cherchent continuellement à s'assurer les positions supérieures, comptant sur l'élément étranger pour les gros travaux. Il y a cinquante ans, les Irlandais creusaient nos fossés, construisaient nos routes, transportaient le mortier ; nous en avons fait, aujourd'hui, les maires de nos cités, les chefs des partis. Les Italiens, les Grecs, les Polonais ont pris leur place et ce sont eux qui, maintenant, pavent les rues et font les durs travaux dont personne ne se soucie.

L'immigration diminue dans certaines régions et continuera certainement à décroître, en vertu des restrictions actuelles ; il va donc falloir que nos idées se modifient considérablement, pour faire face aux nécessités du travail domestique et du travail manuel en général. Nos écoles vont assumer de nouvelles responsabilités. La situation nouvelle, déterminée par les restrictions de l'immigration, nous obligera à examiner des questions, dont on aurait à peine cru qu'elles puissent tomber dans le domaine de l'éducation.

Nous osons affirmer qu'aucun système scolaire ne réussira complètement à persuader aux enfants que tout travail est digne. L'utilité de certaines industries, la valeur de certaines formes de service sont douteuses. Il sera impossible d'inspirer le respect pour une occupation dont la nature parasite aura été reconnue.

Le sociologue répète, dans ses livres, dans ses articles et dans ses discours, qu'il se propose d'enseigner le respect du travail. Dans la mesure où le travail contribue à la réalisation du bon, de l'utile, du beau et du vrai, il est certain que l'avenir lui réserve le succès, dans une certaine mesure. Il y a, cependant, des industries, des formes de travail qui ne servent à aucune de ces fins.

L'idéal que nous nous sommes proposé deviendra, à son tour, une force irrésistible dans la transformation de notre vie sociale et industrielle.

CHAPITRE VIII

L'Education physique

C'est, pour le sociologue, un domaine attirant.

Un deuxième sujet, qui nous paraît venir tout-à-fait à propos, pour illustrer l'influence récente de la sociologie dans l'éducation, est celui de l'éducation physique. Ici encore, les forces de la tradition n'ont pas imposé une uniformité d'idées très stricte, relativement au domaine de l'éducation physique, à sa nature, aux méthodes d'instruction et aux buts à atteindre. Certes, nous avons des traditions en la matière, mais beaucoup d'entre elles sont tout à fait contradictoires ; le conflit offre, dès lors, au sociologue, une magnifique occasion de se faire entendre.

Il n'y a qu'une trentaine d'années que cette forme d'instruction a commencé à jouer un rôle unique dans nos écoles. Son évolution ultra-rapide a fait naître certaines influences inquiétantes qui ont, par leur nature même, attiré l'attention du sociologue. Enfin, il existe apparemment peu de sujets, dans l'ensemble des programmes scolaires, qui poussent des racines dans un si grand nombre d'autres matières. Ce fait, en lui-même, exige les services de quelqu'un qui soit capable d'établir un lien de corrélation entre ces diverses manifestations, afin de créer une unité de but et d'action.

Certaines forces ont retardé, d'autres ont favorisé son introduction dans nos programmes scolaires.

Jusqu'à ces dernières années, on envoyait les enfants à l'école pour étudier et non pour jouer. Le peuple américain a manifesté une tendance marquée à poursuivre des fins pratiques et il n'a pas été, de tout temps, évident, que les jeux pussent remplir un rôle utile. C'est pourquoi, au début, l'attitude envers le jeu a été celle de l'indifférence. Point n'est besoin d'encourager les enfants au jeu, ils y sont toujours disposés. L'instinct du jeu est naturel et inoffensif, mais il est également sans utilité. Cette façon de penser est encore celle d'une grande partie du peuple américain, même aujourd'hui.

Six jours de la semaine, le peuple travaille. Sa pauvreté et son ambition sont deux puissants stimulants qui ne laissent guère de place aux amusements. Ajoutez à cela l'influence du Sabbat puritain. C'est le jour du repos. On doit aller à l'église dans la matinée et avoir l'air grave le reste du jour. Ceci explique pourquoi les enfants voient venir le dimanche avec appréhension. Une philosophie de la vie, qui s'inspire du dogme théologique du péché originel et de la dépravation absolue de la nature humaine, ne paraît pas devoir être un sol fertile où les joies innocentes de l'enfance puissent se développer.

Une population disséminée, de longues distances à parcourir à pied pour aller à l'école, de l'air, du soleil, une nourriture simple et grossière en abondance, ajoutés à la foule des menus travaux de la ferme, voilà des facteurs qui ne nécessitaient pas des formes spéciales d'exercice ; ce n'est pas le cas pour nos centres industriels ou pour nos districts ruraux prospères et très peuplés d'aujourd'hui. A cette époque, il n'y avait pas de classe oisive qui éprouvât la nécessité d'organiser quelque chose pour

tuer le temps. Ce besoin pouvait être satisfait en se livrant à des jeux. De même, les forces qui créent la classe oisive peuvent aussi donner naissance aux bouges et aux maisons de rapport. Le parc public et le jeu organisé permettent de pallier aux inconvénients de cette forme d'existence. Ceux qui s'occupent d'œuvres charitables ont reconnu la valeur du groupement des enfants en vue de leur participation à des jeux. Cela les met à l'abri du mal et c'est un nouveau moyen d'obtenir de la discipline.

Il est probable que l'introduction de l'éducation physique dans nos mœurs, et les progrès qu'elle a réalisés, ont été dûs, en grande partie, à l'étude de la physiologie et de l'hygiène. Ces questions ont commencé à s'implanter dans le programme des écoles primaires et secondaires, il y a environ vingt-cinq ans. Après une semaine d'étude de la physiologie et de l'hygiène, on pouvait déjà remarquer que les enfants portaient un nouvel intérêt au bon état de leur corps et en prenaient plus de soin. Ils ne se contentaient pas d'étudier ces matières comme des questions abstraites ; il fallait trouver le moyen de réaliser les buts et les idéals proposés par ces nouveaux problèmes scolaires. Comment y réussir ? Par l'éducation physique. Aujourd'hui, en Amérique, toute école secondaire, à quelques rares exceptions près, a un ou plusieurs professeurs qui consacrent leur temps à l'éducation physique. Les écoles secondaires américaines sont renommées pour leurs vastes gymnases bien installés. Même les édifices scolaires d'enseignement primaire témoignent d'un grand progrès dans cet ordre d'idées. Le jeu, organisé de manière à ce que l'enfant atteigne un meilleur développement physique, est aujourd'hui pleinement admis partout en Amérique, théoriquement, et il est pratiqué d'une manière très générale dans les écoles.

A son tour, l'éducation physique a été le point de départ d'un grand nombre de réformes en matière d'édu-

cation. Son enseignement a renforcé nombre d'autres branches de l'instruction publique. Quelles sont-elles ? C'est ce que nous apprend le « Digest of Educational Sociology » de Snedden. Il consacre près de six pages à la simple énumération de sujets de l'éducation physique qu'il croit mériter l'attention du sociologue. Ses réflexions éveillent, certainement, l'imagination sur les perspectives qui s'ouvrent à la science sociale comme instrument d'ajustement des nouveaux problèmes, du point de vue de l'éducation de la jeunesse. Sans doute, l'étranger a-t-il été frappé de la place importante que la sociologie occupe déjà dans l'instruction publique américaine ; après avoir lu le programme proposé par Snedden, il arrive à la conclusion que, malgré tout ce qui a été accompli, la sociologie, comme instrument d'ajustement social, n'en est qu'à ses débuts.

Le développement physique et l'hygiène sont en rapports étroits.

Un nombre considérable d'agents spécialisés, emploient l'éducation physique comme moyen de propagande et de réalisation de leur œuvre. Nous voulons parler du médecin scolaire, des infirmières scolaires, des garderies d'enfants, des infirmières visiteuses à domicile et à l'école. Les rapports entre les organisations locales et leurs voisines se sont développés à l'effet d'obtenir de meilleurs terrains de jeu, une surveillance plus étroite de l'hygiène et de l'état sanitaire des écoles. Il n'est pas douteux que la guerre à mort livrée aux mouches (« *swat the fly* ») a été encouragée par les écoles et que, probablement, aucune branche d'études n'a, à cet égard, joué un rôle plus actif que l'éducation physique. Le mouvement en faveur de l'eau pure, du bon lait, de la prophylaxie des maladies contagieuses a reçu l'appui très précieux de l'enseignement donné dans les cours d'éducation physique. Tout le monde sait que l'Amérique a, dans ces dernières années,

fait d'énormes progrès dans toutes ces directions. L'honneur en revient à l'enseignement donné dans nos écoles primaires.

Les progrès de l'éducation physique ont amené la modernisation des conditions dans lesquelles les enfants travaillent dans les écoles ; par exemple, les sièges adaptables, le chauffage, l'éclairage, la suppression de la poussière, l'installation de l'eau courante chaude et froide ; en fait, dans beaucoup de villes, on a réalisé une installation véritablement princière pour les enfants du peuple. Que notre lecteur n'en déduise pas que toutes les régions du pays ont atteint ce niveau. Les écoles des Etats du Sud, et de larges sections des districts ruraux des Etats du Nord et de l'Ouest, laissent beaucoup à désirer à ce point de vue. Toutefois, nous pouvons dire que les progrès sont très rapides.

Rapport de l'Education physique avec d'autres sujets et avec les auxiliaires de l'école.

Il existe, en dehors de l'école, certaines organisations étroitement reliées à elle, qui jouent, dans l'avancement de l'éducation physique, un rôle qui promet de devenir de plus en plus important avec les années. Le « Boy Scout Movement » et les « Camp Fire Girls » ont enrôlé des centaines de milliers d'enfants. Ces associations rendent possible la mise en pratique d'un entraînement physique organisé. Ces groupements vont camper à la campagne ; ils apprennent à installer des feux, à préparer la nourriture, à nager, à grimper, à manœuvrer un bateau, etc. Des camps d'été, pour les enfants au-dessous de dix-huit ans, sont établis dans diverses régions du pays. Ce mouvement a plus d'importance pour l'Amérique qu'il n'en a pour les pays européens. Ce que quelques-uns possèdent, aujourd'hui, en Amérique, au point de vue de l'installation

et des facilités scolaires, demain les masses l'auront aussi. Aux Etats-Unis, nous n'avons pas l'intention de passer notre vie, et celle des générations futures, à admirer ceux qui sont nés dans la haute classe ou dans la classe bourgeoise. Si quelques-uns ont appris à procurer à leurs enfants des avantages, nous nous proposons de leur demander comment ils s'y sont pris. Bien plus, nous les inviterons à partager leurs privilèges avec nous. Nous voulons que la démocratie américaine fonctionne.

**L'éducation physique est aujourd'hui considérée
comme une force socialisante.**

Herbert Spencer s'est tout spécialement occupé de l'éducation physique, et la philosophie qu'il a élaborée a exercé une grande influence, aux Etats-Unis, surtout sur la formation de la théorie de l'excès d'énergie (*surplus energy*) qui semble avoir été énoncée, pour la première fois, par le poète Schiller.

Spencer a montré que la préservation de la santé est un devoir, et que les violations des lois de l'hygiène sont des péchés physiques. L'adoption de cette théorie spencérienne a largement contribué à l'obtention d'un grand nombre de nos réformes. Spencer a attiré l'attention sur les conséquences néfastes qui résulteraient, pour les générations futures, de la transgression des lois de la Nature. Tout d'abord, on reconnut le bien fondé de ses observations dans le cas de l'ivrognerie ; plus tard, la même philosophie fut appliquée à toute autre espèce de péché physique.

A mesure que ces notions se sont implantées dans les masses, nous avons pu obtenir une extension plus grande de l'éducation physique de la jeunesse ¹.

1. Pour les idées de SPENCER sur l'éducation physique, voir *Education*, chap. iv. Traduction française par Alexis Bertrand, Paris, Belin, 1887.

Les doctrines de Spèncer nous ont fait prendre une attitude tout à fait nouvelle, à l'égard de l'éducation physique et du jeu en particulier. Aujourd'hui, notre théorie est que, non seulement il faut encourager les enfants à jouer, mais que leurs ébats sportifs doivent être réglementés et dirigés vers des fins utiles.

« L'émulation, il est vrai, sert de stimulant ; mais ce
 « n'est pas un stimulant durable, comme la joie qui ac-
 « compagne les jeux variés. Toutefois, l'objection la plus
 « forte reste encore à indiquer. Outre son infériorité au
 « point de vue de la quantité de dépense musculaire
 « qu'elle assure, la gymnastique est encore plus inférieure
 « sous le rapport de la qualité. Ce manque relatif de
 « plaisir, que nous avons énoncé comme une cause qui
 « fait abandonner de bonne heure des exercices artificiels,
 « est aussi une cause d'infériorité dans les effets qu'ils
 « produisent sur l'organisme. On croit généralement que,
 « pourvu que la somme d'action physique soit la même,
 « peu importe qu'elle soit agréable ou non ; c'est une
 « erreur grave. Une excitation mentale agréable a une in-
 « fluence extrêmement tonifiante. Voyez l'effet produit
 « sur un malade par une bonne nouvelle ou par la visite
 « d'un vieil ami. Remarquez que les médecins recom-
 « mandent instamment la société de personnes gaies aux
 « malades débilités. Souvenez-vous combien est bon, pour
 « la santé, le plaisir procuré par le déplacement. La vérité,
 « c'est que le bonheur est le plus puissant des toniques.
 « En accélérant la circulation du sang, il facilite l'accom-
 « plissement de toutes les fonctions et ainsi il contribue
 « à augmenter la santé, quand elle existe, et à la rétablir
 « quand on l'a perdue. Telle est la supériorité intrinsèque
 « du jeu sur la gymnastique. L'extrême intérêt que les
 « enfants apportent à leurs jeux, et la joie débordante
 « avec laquelle ils se livrent à leurs ébats les plus violents,
 « ont autant d'importance que l'action musculaire qui

« les accompagne. Comme la gymnastique n'offre pas
« ces stimulants mentaux, elle est radicalement insuffi-
« sante.

« Admettons donc, comme nous le faisons, que les
« exercices réglés des membres valent mieux que rien ;
« admettons, de plus, qu'on peut les employer avec profit
« comme auxiliaires ; nous prétendons, cependant, qu'ils
« ne peuvent jamais remplacer les exercices auxquels
« pousse la Nature. Pour les filles comme pour les gar-
« çons, les exercices sportifs auxquels l'instinct pousse
« sont essentiels au bien-être physique. Les interdire,
« c'est interdire les moyens providentiels qui ont pour
« fin le développement physique » ¹.

Henderson déclare que les manifestations de l'instinct constituent le jeu ; celui-ci forme la phase la plus importante de la vie de l'humanité, et rend possible la création d'idéals qui ne pourraient être atteints en s'adonnant aux occupations qui procurent les choses simplement nécessaires à la vie ². C'est ainsi que le jeu fait l'éducation des mobiles pour lesquels le travail vaut d'être fait. Le travail a une tendance constante à devenir une pure corvée, et ce n'est que par un effort constant vers l'introduction des éléments du jeu, que nous obtenons une des grandes possibilités de transformer le travail en joie.

Aujourd'hui, on considère le jeu comme une base très solide, sur laquelle on pourra édifier quelques-unes des vertus les plus désirables chez les adultes. Le jeu, semble-t-il, peut être conduit de manière à produire de la beauté physique et de la santé, mais c'est aussi le meilleur stimulant de l'imagination et finalement du jugement ³.

L'éducation grecque avait bien compris le parti que l'on peut tirer du jeu. Il a joué un rôle plus ou moins im-

1. HERBERT SPENCER, *Education*, éd. française Bertrand, p. 212.

2. C. HENDERSON, *Text Book on the Principles of Education*, p. 388.

3. *Ibid.*, p. 396.

portant dans les divers groupes des classes aristocratiques; au cours de presque tous les siècles qui se sont écoulés depuis cette époque. De nos jours, il tient une place tout à fait exceptionnelle dans l'éducation anglaise. L'éducation moderne s'efforce toujours d'adopter, au moins en partie, les théories de Rousseau comme un élément important du programme d'éducation. Herbert a fondé son école sur l'intérêt, et le jeu était un des moyens, de soutenir cet intérêt. Toutefois, il appartenait à Froebel de donner des instructions complètes pour réglementer le jeu, et c'est au cours de ces dix dernières années qu'une interprétation nouvelle a été donnée de la portée et du rôle du jeu dans l'éducation. Ceci est particulièrement évident en ce qui concerne la santé. L'école devient quelque chose de plus qu'un simple établissement où l'on apprend à lire et à écrire; elle doit se charger de l'éducation civique, de l'apprentissage professionnel et de cette culture intellectuelle, grâce à laquelle les individus deviennent capables et heureux. Pour atteindre ces buts, nous avons appris que l'on peut obtenir, directement, de très importants résultats, au moyen de l'éducation par le jeu. On semble généralement admettre que le contrôle, par l'adulte, est nécessaire afin que le jeu soit profitable. Tout le monde sera de l'avis du professeur Henderson quand il dit :

« Les développements qui précèdent ont illustré le
 « principe d'après lequel le jeu, pour donner les meilleurs
 « résultats, a besoin, dans une large mesure, de l'encoura-
 « gement et même de l'organisation et de la direction
 « des adultes. L'enfant a besoin d'apprendre à jouer,
 « aussi bien qu'à travailler. Les gymnases sans instruc-
 « teurs restent inemployés. Les terrains de jeux scolaires,
 « sans directeur de jeux, deviennent la scène de simples
 « relations de hasard, de mêlées et de rixes. Si cela est
 « vrai des appareils et des instruments de sports phy-

« siques, il est également exact que les jeux intellectuels
« nécessitent le concours de l'instructeur. Les enfants
« s'apprennent à jouer les uns les autres, mais, au delà
« d'un certain point, les progrès du jeu dépendent de
« l'intérêt que les adultes y apportent et de l'influence
« qu'ils exercent. Le jeu ne se transforme en un bon
« instrument d'éducation que si l'influence des adultes
« se fait sentir. Naturellement, ce besoin d'encourage-
« ment et de conseil de la part des aînés devient moins
« nécessaire à mesure que l'enfant prend de l'âge. Tou-
« tefois, même les jeux des adultes doivent être soigneu-
« sement surveillés, de crainte que le passe-temps ne
« devienne simplement une perte de temps et, ce qui est
« pis, n'amène la dégénérescence des individus » ¹.

Le professeur Dewey est tout à fait d'avis que le jeu doit être dirigé, et il énumère quelques raisons probantes, qui montrent ce que le jeu, heureusement organisé, peut accomplir et quels maux peuvent résulter du manque de récréation.

« Lorsqu'il existe quelque chose de ressemblant à un
« esclavage où qu'il faut accomplir une tâche qui vous
« est imposée, le besoin de jeu persiste, mais tend à se
« pervertir. Le cours de l'activité ordinaire n'est plus un
« stimulant suffisant de l'émotion et de l'imagination.
« Aussi, aux heures de loisir, un impérieux besoin se fait
« sentir de les stimuler par tous les moyens ; on peut
« recourir aux jeux de hasard, à la boisson, etc. Ou, dans
« les cas moins extrêmes, on s'adresse à de simples dis-
« tractions, à quelque chose qui procure un plaisir im-
« médiat. La récréation, comme le mot l'indique, c'est
« la récupération des forces. Aucun besoin de la nature
« humaine n'est plus urgent ni plus inéluctable. L'idée
« qu'on peut le supprimer est absolument fausse et la

1. C. HENDERSON, *Text Book on the Principles of Education*, p. 422.

« tradition puritaine, qui désavoue ce besoin, a fait jaillir
 « une abondante source de maux. Si l'éducation n'offre
 « pas des occasions de saine récréation, et ne développe
 « pas la capacité d'en chercher et d'en trouver, les ins-
 « tincts réfrénés trouveront toutes sortes d'issues illi-
 « cites, parfois ouvertement, parfois en donnant seule-
 « ment libre carrière à l'imagination. L'éducation n'a pas
 « de plus grave responsabilité que de faire la place qui
 « lui revient à la satisfaction de loisirs récréatifs, non
 « seulement en vue de la santé immédiate, mais encore
 « plus, si possible, à raison de ses effets durables sur les
 « habitudes de l'esprit. Ici encore, l'Art est la réponse à
 « ce besoin » ¹.

On peut résumer la citation qui précède par la formule : « L'oisiveté est la mère de tous les vices », mais il semble qu'il appartenait à Dewey de faire l'analyse, psychologique et sociologique, de la philosophie de ce proverbe. Ni Henderson ni Dewey ne disent que tout travail peut être, en définitive, ramené à un jeu, mais ils démontrent nettement que le jeu, comme le travail, doit avoir une valeur en soi. Aucun d'eux n'admet que le jeu doit être un stérile amusement pour les riches, et le travail une corvée pour les pauvres. Nous ne pensons pas que ce soit une utopie de croire que tout travail utile a sa dignité ; si un travail n'est pas utile, il faut le supprimer.

En conséquence, tout travail doit avoir son utilité, si l'on veut que le travailleur ait le respect de soi-même. Quand nous aurons obtenu de libres conditions économiques, nous pourrons nous débarrasser de la plus grande partie de la pression et de la contrainte extérieures qui s'exercent, actuellement, sur le travail. Il sera alors possible de faire appel à l'émotion et à l'imagination, et non plus simplement à la récompense pécuniaire. Il semble

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 240.

que l'une des grandes contributions de Dewey en matière d'éducation soit la démonstration qu'il a faite que la salle de classe, où la pression économique ne se fait pas sentir, peut être la reproduction en miniature de la vie des hommes faits. Dans ce milieu, le travail peut se faire avec toutes les conditions du jeu. Ainsi, on prend des habitudes qui facilitent beaucoup le passage du jeu au travail, mais « le travail qui reste imprégné de l'attitude du jeu, c'est de l'Art en qualité, sinon d'après la désignation conventionnelle » ¹.

Sports dans les Collèges et les Universités.

L'étranger a généralement beaucoup admiré les mouvements en faveur de l'instruction publique en Amérique. Il a parlé de la belle installation, des magnifiques édifices construits pour tous les types d'écoles, de la joie des enfants et de l'atmosphère démocratique qui imprègne notre système d'instruction publique. L'éducation physique n'échappe pas à son attention, mais, d'ordinaire, ses éloges ne vont pas sans quelques réserves, en ce qui concerne, particulièrement, celle qui est donnée dans nos Collèges et nos Universités. Il n'est pas bien sûr que tout ce qu'il y a vu soit du domaine de l'éducation.

Les éducateurs américains réfléchis partagent les doutes de notre visiteur. Les sports athlétiques universitaires ont dépassé la juste mesure. On voulait améliorer la santé de l'étudiant, mais la manière dont les exercices physiques sont conduits, actuellement, est nuisible à certains jeunes gens. Nous laissons de côté la question des accidents, mais nous voulons parler de l'hypertrophie du cœur, de l'inauguration du « Culte du Muscle », de la spécialisation de quelques-uns aux dépens de l'ensemble

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 242.

des étudiants. Cela nous mène à de folles exagérations. Des idéals artificiels semblent prendre la place de vertus sociales éprouvées. Les sports, comme toute chose chez nous, manifestent une tendance à être pratiqués sur une grande échelle. Personne ne semble trouver une sphère d'activité suffisamment étendue pour satisfaire ses aspirations. En réalité, beaucoup d'Américains ne se rendent pas compte qu'une ambition, bornée dans ses fins, puisse exister. « Faire grand » est considéré chez nous comme l'exploit le plus enviable ¹. Par exemple, il n'est pas possible de comprendre le foot-ball américain, si l'on n'a pas quelques notions du fait que l'Américain se propose de faire « énorme » tout ce qu'il entreprend, qu'il s'agisse de « gratte-ciel », de football ou de guerre. C'est une mentalité qui a ses avantages ; c'est à elle que nous devons une grande part de nos succès individuels et nationaux. Toutefois, au point de vue sportif, elle nous a menés si loin, que nos progrès, en matière d'éducation, sont, d'une manière générale, menacés d'un « excès de vertu » ².

Collèges et Universités ne se contentent plus de l'emporter sur un établissement rival ; il leur faut vaincre toutes les écoles de l'Etat et, finalement, obtenir le cham-

1. Cette mentalité est celle aussi de nos enfants. La « Junior Red Cross » de Paris a dû demander aux directeurs, en Amérique, de prier nos enfants d'éviter d'écrire trop de lettres et de cartes dans lesquelles ils employaient l'expression : « le plus grand du monde ».

2. Lorsqu'on vit en Europe, en France en particulier, ceci devient plus évident. Là, un individu pourrait construire un magasin plus grand, agrandir son usine ; il est intéressant de remarquer qu'au lieu de rechercher la « grandeur », il songera à consacrer son temps et son argent à une entrée artistique de sa boutique, à conserver les traditions de sa famille ou celles de sa localité. La décoration et l'art jouent un grand rôle dans le but qu'il s'efforce d'atteindre. Il est attaché au passé, il se retranche derrière la tradition qui ne peut rien déraciner. Le fait qu'une chose ne s'est pas faite jusqu'ici fait réfléchir l'Européen. Chez l'Américain, l'influence de la tradition est faible. Cette conservation de l'énergie au profit de l'art, de l'intensité d'émotion, le souci de la profondeur plutôt que l'éparpillement des forces, favorise la formation d'une « élite ». A notre avis, les Français et quelques autres peuples européens ont justement une « élite » ; aux Etats-Unis, nous n'avons pas toujours été favorables à l'idée d'une élite, parce qu'il n'est pas toujours facile de distinguer l'élite de l'aristocratie. Par crainte de cette dernière, nous avons quelque peu négligé la formation d'une élite intellectuelle.

pionnat de la nation entière. Jusqu'à ces dernières années, les écoles de la côte de l'Atlantique n'auraient jamais songé à envoyer des équipes dans le Middle West, encore moins dans les Montagnes Rocheuses ou sur la côte du Pacifique. Depuis dix ans, ces exploits sont devenus chose commune. Une tournée nationale d'un mois est décidée ; les équipes voyagent dans les meilleures conditions ; tout est luxueusement organisé. Tous les journaux du pays sont dans un état d'excitation indescriptible ; sur les quarante pages de l'édition du dimanche, cinq ou six sont spécialement consacrées aux sports, avec photographie de chacun des joueurs. On ne néglige aucune preuve pour convaincre le lecteur que les sports américains sont devenus une des grandes entreprises commerciales. Ceci est manifeste, quand on constate que les recettes d'un seul match peuvent atteindre \$ 700.000.

Les sports se sont tellement développés, qu'on en a oublié le professeur du Collège (*College Teacher on the campus*). Rien d'étonnant à ce qu'il se demande quelle est sa véritable fonction ¹. Il est venu pour enseigner ; il croyait avoir des étudiants à ses cours ; au lieu de cela, il s'aperçoit que le plus clair de son temps se passe en

1. « Nulle part, probablement, on n'a recours aux pratiques hypocrites et à la prévarication habituelle autant qu'aux Etats-Unis. Il est à peine besoin de parler des subterfuges cousus de fil blanc, par lesquels des encouragements pécuniaires (ostensiblement subreptices) sont donnés à des étudiants et à des étudiantes d'avenir qui promettent de devenir des athlètes de collège ; ou des expédients grossiers grâce auxquels les membres de la guilde des sportsmen sont mis en demeure de satisfaire aux conditions d'instruction imposés par un honteux marchandage intercollégial. » (T. VEBLEN, *The Higher Learning in America*, p. 124).

A ce propos, le professeur Veblen parle de la pratique frauduleuse qui consiste à payer les athlètes, sous prétexte qu'ils rendent certains services. L'auteur connaît plusieurs universités qui sont coupables des pratiques citées par le professeur Veblen. Le lecteur sera certainement impressionné par la malhonnêteté flagrante d'un comité des sports, qui autorise le candidat au team à se présenter à l'examen universitaire qui exige de l'étudiant qu'il soit capable de lire, à première vue, un passage dans une langue étrangère, et qui consent à ce que l'épreuve consiste en la lecture d'une copie de la prière dominicale. Bien entendu, l'élève est capable de la dire en anglais. (VEBLEN, *ibid.*, pp. 124-125). Ceci peut paraître un cas anor-

conférences avec le « Bureau des Sports » (*Athletic Board*), pour essayer de trouver le moyen de relever les notes scolaires médiocres d'un grand nombre d'athlètes, afin de leur permettre de continuer à représenter l'Université dans l'équipe sportive. S'il est consciencieux, et en toute justice il faut reconnaître qu'il l'est généralement, le professeur se trouve dans la plus grande perplexité. Le niveau intellectuel très bas des athlètes, à part quelques exceptions, est bien connu. Très vite, les professeurs s'aperçoivent qu'ils ont un certain nombre d'athlètes dont les connaissances sont si faibles, et qui manifestent pour l'étude une indifférence et un mépris si marqués, qu'ils sont obligés, pour défendre leur prestige, de s'opposer à ce que ces élèves fassent partie du team. C'est alors que le grand conflit s'élève ; le président de l'Université, l'immense majorité des étudiants et la ville tout entière veulent que le team local détienne le championnat de l'Etat, de la nation si possible. On laisse entendre aux professeurs qu'il faut trouver le moyen de relever le livret scolaire de ces étudiants, même s'il est entendu qu'ils ne savent rien. Le bruit circule que la réputation de l'Université est en jeu, que la grande épreuve ne peut être remportée si les athlètes d'un niveau scolaire inférieur sont retirés du team. C'est ainsi qu'année après année, certaines écoles sacrifient, d'une manière lamentable, les études aux succès sportifs. Voici quelle est leur philosophie : faire un peu de mal, en sacrifiant les études, mais préserver la réputation athlétique du Collège et de l'Université.

Finalement, cette pratique constante a créé un sentiment bien connu dans beaucoup de Collèges, à savoir qu'une grande partie des études n'est qu'une vaste plaisanterie. L'auteur connaît des collèges et Universités où

mal, mais l'auteur tient à dire que, en tant qu'exemple de la malhonnêteté qui règne dans les sports américains, ce n'est pas exagéré.

certaines membres du team athlétique ne suivent, pour ainsi dire, aucun cours, du jour de la rentrée, en septembre, au « Thanksgiving Day », le dernier jeudi de novembre. Quelques-unes de ces institutions ont régulièrement recours à la pratique malhonnête, qui consiste à faire le relevé des notes des étudiants lorsque les grands matchs sont joués ou que la saison des sports est passée ; elles découvrent, alors qu'il est trop tard, qu'elles ont laissé jouer quelques-uns de leurs étudiants dont les notes scolaires ont toujours été inférieures à la moyenne. Le président sait bien qu'il en est ainsi ; mais il a été élu président parce qu'il savait faire de beaux discours, ou adresser une belle prière au public et fermer les yeux devant bien des faiblesses morales. A l'origine, un président d'Université était élu à raison de sa réputation de savant ¹. De nos jours, son savoir est loin d'être le titre essentiel à sa nomination. Avant tout, il faut qu'il soit un administrateur ², et la première qualité d'un bon administrateur d'Université, c'est de savoir comment on obtient de l'argent d'une législature ou comment on sollicite les faveurs des riches ³.

1. C'est un fait bien connu qu'un président d'Université est choisi, principalement, à raison de ses qualités d'homme d'affaires, en prenant cette expression dans un sens un peu spécial. A l'heure actuelle, on exige de plus en plus ces aptitudes chez les hommes choisis comme chefs des Universités et l'opinion générale de la communauté partage, à cet égard, les prédilections du Bureau du Contrôle entendu aux affaires. Les nouveaux titulaires sont choisis, avant tout, en vue de donner aux études et à l'administration universitaire un caractère plus pratique. (Voir T. VEBLEN, *The Higher Learning in America*, pp. 81-82.

2. Tout le monde sait que les conseils d'administration et les agents exécutifs de l'institution s'efforcent de toute leur énergie d'augmenter leur prestige et celui de l'établissement, et que souvent ils négligent de prendre des mesures généreuses dans l'intérêt général. Le professeur Veblen trouvera sans doute de plus en plus de gens qui seront d'avis, comme lui, qu'il faut espérer « qu'il viendra un jour où quelque chose de plus grand, de plus viril et de plus solide retiendra l'attention, et constituera la besogne quotidienne de ceux qui ont pour but avoué d'augmenter et de diffuser le savoir parmi les hommes et où ils renonceront à leur préoccupation habituelle d'intrigues mesquines et de publicité tapageuse ». (T. VEBLEN, *The Higher Learning in America*, pp. 57-58.

3. *The Freeman*, New-York, 1^{er} mars 1922, contient un excellent exposé

Nous avons déjà démontré que l'éducation physique, afin de produire les résultats désirés et profitables, doit être organisée. D'une part, si elle n'est pas dirigée, elle devient démoralisante ; c'est, justement, la situation dans laquelle se trouve une grande partie des sports en Amérique à l'heure actuelle. Les livrets scolaires des élèves montrent que les groupes sportifs sont d'un niveau intellectuel faible, et les efforts faits pour dissimuler cette faiblesse ont une répercussion très marquée sur la vie de l'Université tout entière, depuis le président jusqu'au « Freshman » qui entre, pour la première fois, au Collège, en passant par le corps professoral et les étudiants.

Il n'est pas rare de trouver des « Boards of Trustees » complices, de diverses manières, des malhonnêtetés commises au profit des sports ¹. Les gens « de la ville » (*down town*) ² comme l'on dit, ont très souvent donné beaucoup d'argent pour contribuer à l'aménagement du terrain de jeu et du gymnase. Parfois, ils ont donné des subsides pour augmenter le traitement des directeurs des jeux (*coaches*). C'est devenu une véritable affaire commerciale ; il faut que les jeunes gens gagnent, et cette victoire est disputée dans l'esprit commercial : « honnêtement si possible, mais d'abord et sûrement, gagner. »

Tout ceci montre combien le mouvement sportif s'est écarté des raisons pour lesquelles, à l'origine, l'éducation

des fonctions, de la situation et des humiliations que l'on exige, de nos jours, d'un grand nombre de présidents d'Universités.

1. L'auteur parle en connaissance de cause. Il fait allusion à des institutions chez lesquelles on peut vérifier les accusations portées contre les présidents, le corps enseignant et les Boards of Trustees. Ses observations ont été, en outre, corroborées par le témoignage de collègues qui ont fait des rapports contre les institutions où ils professaient.

2. De toutes les organisations, de tous les clubs sociaux patronés par l'université et subventionnés par des fonds universitaires, « les sports dans les » collèges sont, peut-être, un des moyens les plus efficaces de dissipation « d'énergie et d'attention. C'est aussi celui qui est le plus activement encouragé par les autorités qui ont le sens des affaires et c'est, en même temps, le » domaine le plus nettement en dehors de tout contact avec toute espèce « d'instruction. » (T. VELEN, *The Higher Learning in America*, p. 123).

physique avait été introduite dans les écoles ; nous remarquons également que la valeur éducative a été complètement perdue de vue. L'idée initiale avait été de développer la force physique de tous les étudiants ; finalement, nous constatons que la plus grande partie du temps et de l'argent est consacrée à entraîner un pourcentage relativement faible des étudiants, dans le but de vaincre dans une épreuve sportive. La grande masse des étudiants, au lieu de participer aux sports, vocifère sur les côtés du terrain et, à cet effet, on les réunit plusieurs fois par semaine pour leur enseigner à hurler. Mais ceci nous amène à expliquer l'origine et la fonction d'un personnage, entièrement nouveau parmi les membres du Collège, le chef des acclamations (*cheer leader*). C'est, à n'en pas douter, le produit d'une époque moderne et, tant que nous n'aurons pas trouvé de mots pour le définir plus exactement, nous demanderons au lecteur d'imaginer quelqu'un à mi-chemin entre un chef d'orchestre et un clown. Il doit sa nomination à son pouvoir de créer l'enthousiasme parmi ses camarades. Les acclamations doivent être continues, sauf quand la musique joue ; à ce moment-là, les étudiants sont supposés chanter. Rien n'est épargné pour créer de l'unité ; pour vaincre, il est fait appel à toute l'énergie dont les joueurs sont capables. On cultive même une colère artificielle. En fait, certaines institutions nourrissent, les unes contre les autres, des inimitiés bien connues qui s'exaspèrent annuellement, pendant la saison du football. C'est le rôle du chef des acclamations, d'exciter toutes ces émotions artificiellement créées et de les porter au paroxysme (*battle pitch*).

Il y a encore un autre aspect de la question qui nécessite des explications : c'est l'effet démoralisant d'une vie sociale anormale que les sports font naître dans le Collège. Le soir, après les grandes fêtes sportives, les bals et les soirées privées sont de règle. Les héros du terrain de jeux

ont, dans toutes ces réunions mondaines, un rôle tout à fait hors de proportion avec leurs mérites, et absolument incompatible avec les aspirations d'institutions, qui se posent en soutien de la science et se piquent de former des hommes et des femmes. Les étudiants, ceux qui ont des capacités intellectuelles, ne sont pas en mesure de donner le ton et d'imposer les idéals qui conviendraient le mieux à un établissement d'instruction. En fait, le seul individu du Collège qui soit considéré comme le digne rival du capitaine du team de football, c'est le président de l'Université. Il n'est pas exagéré de dire que, dans l'esprit des étudiants, un athlète distingué tient une place bien plus importante que le professeur d'Université. Ce respect superstitieux, tous les étudiants l'éprouvent, malgré les enquêtes répétées qui ont montré que, dans la vie, les plus brillants athlètes ne deviennent jamais rien de remarquable. Tout le monde sait que beaucoup d'entre eux atteignent le sommet de leur carrière au Collège et qu'ensuite, ils vivent le reste de leur existence dans le souvenir de leurs succès passés.

En général, l'éducation américaine est une grande exception à la règle européenne, en ce qui concerne l'influence de l'Université ou de l'enseignement supérieur sur les écoles primaires. Aux Etats-Unis, c'est l'école primaire qui exerce une influence décisive sur toutes les autres formes d'instruction du pays, l'Université comprise. Toutefois, l'influence des sports est une des exceptions. Les sports des Collèges et Universités font peser leur influence sur l'enseignement secondaire et primaire et, comme de juste, elle est le plus souvent pernicieuse. Presque toutes les écoles secondaires ont des équipes sportives. Beaucoup d'entre elles consacrent énormément de temps et d'argent à organiser des teams, en vue de se mesurer avec les écoles secondaires voisines ou d'obtenir les championnats d'Etats. Ici encore nous assistons au

triste spectacle de jeunes garçons de seize à vingt ans gaspillant un temps précieux. Tous les éléments démoralisateurs que nous avons énumérés au sujet de l'Université jouent un rôle analogue, toutefois sur une moindre échelle. On met les directeurs et les professeurs des écoles secondaires à contribution pour aider à gagner la partie. On sacrifie ainsi les intérêts bien entendus des l'école.

Bref, commercialisme et concurrence, ces buts étrangers au développement de la vie intérieure de l'étudiant, ont été substitués aux fins plus nobles qui, à l'origine, donnèrent naissance à l'éducation physique. Nous sommes bien loin derrière l'Angleterre dans cette évolution. Les Américains jouent pour gagner, les Anglais jouent pour jouer.

Nous souhaiterions pouvoir donner au lecteur un aperçu plus optimiste des sports en Amérique. Nous nous rendons compte qu'on a appris, à l'étranger, à admirer les grands progrès que l'Amérique a réalisés en matière d'éducation physique; nous pouvons être justement fiers de certains résultats que nous avons obtenus. Il est vrai aussi que nombre de nos Universités, et quelques-uns de nos Collèges, ont pu s'opposer, dans une certaine mesure, au commercialisme des sports. Nous n'avons pas perdu tout espoir, mais atteindre réellement et efficacement, au moyen des sports, les buts en vue desquels l'éducation physique a été introduite dans l'enseignement, est un problème grave. On n'y arrivera qu'après une longue campagne de discussions et de débats publics. Récemment, se sont manifestés des signes qui font penser qu'une réforme n'est pas très éloignée. Le Président Lowell, de l'Université Harvard, a formulé une proposition suivant laquelle l'équipe de Harvard ne jouerait qu'un seul match, chaque année, en dehors du « campus »; il propose que le team se mesure contre la seule Université Yale.

Cet état de choses préoccupe les éducateurs et les sociologues. Dans leurs conférences publiques et dans leurs cours, ils déplorent la perte d'argent, de temps et d'énergie que l'abus des sports entraîne de plus en plus pour notre vie scolaire.

CHAPITRE IX

Adaptations dans la vie économique

**La Sociologie n'a pas encore passé par
l'épreuve suprême.**

Nous avons déjà examiné, dans cette étude, une grande partie du champ d'activité de l'éducation. Nous avons vu que, déjà, un certain nombre d'anomalies sociales typiques sont en voie de céder devant l'éducateur, qui se trouve chaque jour mieux équipé pour aborder ces problèmes et présenter un idéal social. Nous avons reconnu aussi que les problèmes relatifs à l'éducation des enfants normaux¹ semblent, de plus en plus, tomber dans le domaine, chaque jour plus vaste, de la pensée sociologique contemporaine. Nous croyons même pouvoir affirmer que la sociologie (en particulier la sociologie pratique) a été acceptée, plus facilement et plus rapidement que tout autre sujet nouveau, dans les écoles publiques américaines.

Pour certaines personnes, les espoirs éveillés ne peuvent être comparés qu'à la « vague de foi » qui accompagne l'apparition d'une nouvelle religion. Bien qu'elles conçoi-

1. Voir les chapitres intitulés : « Enseignement Professionnel », « Education Physique » et « Instruction Civique ».

vent clairement que la sociologie ne prétend pas être une religion, elles la regardent, cependant, comme capable de réaliser, pour elles et pour la société, ce que la religion a tenté sans y avoir réussi, semble-t-il ¹.

Le lecteur français notera cette attitude de croisade ; il n'y a rien en France, à l'heure actuelle, qu'on puisse lui comparer. En France, la sociologie progresse plus lentement. ² Elle est considérée, presque uniquement, du point de vue scientifique ; l'imagination populaire n'a pas encore été émue par l'idée que la sociologie travaille à la réalisation d'une démocratie harmonieuse.

Grâce à l'aide apportée au développement de l'enseignement de la sociologie, par des milliers d'instituteurs et par un public influent, en dehors du milieu scolaire proprement dit, nous croyons pouvoir affirmer que la sociologie sera bientôt enseignée dans toutes les « High-Schools » des Etats-Unis et, dans la plupart des cas, comme matière obligatoire. Dans nos écoles élémentaires même, la manière d'envisager les questions sociales, économiques et morales sera influencée par la place que la sociologie est en train de prendre dans l'éducation.

L'étranger, qui n'est pas très familier avec les condi-

1. A ce sujet, il nous faut rappeler qu'aujourd'hui encore, certaines personnes sont des adversaires acharnés de la sociologie, pour les raisons mêmes qui lui rallient l'autre groupe. Elles aussi ont compris que la sociologie se prépare à prendre la place de la religion. Elle est, pour elles, la foi rivale.

2. D'autres raisons, s'opposant au développement aussi rapide de la sociologie, en France, peuvent être formulées comme il suit :

a) Toutes les classes de la société ne s'intéressent pas aux écoles publiques, comme c'est le cas aux Etats-Unis. En France, l'école laïque a encore beaucoup de véritables ennemis. Elle est loin d'être considérée avec le respect auquel elle a droit, dans une réelle démocratie.

b) D'autre part, personne n'ignore que l'introduction de l'étude de la sociologie dans toutes les écoles de France, écoles laïques, collèges et lycées, aurait les conséquences les plus importantes pour l'Eglise. Non seulement ces changements ne seraient pas bien accueillis, mais encore seraient-ils certainement combattus avec la dernière opiniâtreté.

En 1920, l'enseignement de la sociologie a été introduit, en France, dans les écoles normales d'instituteurs. Toutefois, il reste, le plus souvent, dans le domaine théorique et philosophique, et ne présente pas le caractère pratique que l'on rencontre dans les écoles américaines.

tions de vie industrielle et commerciale aux Etats-Unis, va peut-être tirer, de ces lignes, des conclusions beaucoup trop optimistes. Il est peut-être sur le point d'accepter l'idée que la bataille sociologique, en Amérique, a été gagnée. Malgré le développement remarquable des études sociologiques dans l'éducation américaine ¹, celui qui a pénétré jusqu'aux courants profonds qui déterminent la direction de la vie américaine, se rend compte que la sociologie n'occupe pas encore, dans le cours de notre destinée, la place qui fera, de ses découvertes, une règle de conduite nationale et internationale. Nous allons voir, dans les pages qui suivent, que les aspirations d'une démocratie, telles qu'elles sont représentées par nos meilleurs penseurs, ne pourront se réaliser que si la sociologie trouve un appui nouveau et plus solide que celui qui la maintient à l'heure actuelle.

Nous trouvons exprimée, par le professeur Dewey, l'idée que « la majorité des êtres humains est encore privée de liberté économique » ². Or, la liberté, du point de vue économique, est considérée comme l'essence même de la démocratie. En ce qui concerne les Etats-Unis, nous nous proposons de montrer que les masses ne sont pas libres, dans aucun des quatre grands domaines en lesquels on divise d'ordinaire l'économie politique :

— Le choix des choses qui constituent leur consommation, d'ordre matériel et intellectuel, leur est imposé.

— La production des richesses continue à être dirigée

1. Ce développement est d'autant plus frappant lorsqu'on le compare avec la lenteur des progrès dans d'autres pays. L'expérience de la France est d'un intérêt tout particulier. On pourrait s'attendre à ce que le sol sur lequel la sociologie s'est manifestée tout d'abord et où, depuis lors, elle a toujours été maintenue à un haut niveau intellectuel, soit, en même temps, un vaste terrain d'applications pratiques. Cependant ici, comme dans les autres domaines de la science, la France semble satisfaite de jouer son rôle traditionnel ; elle donne naissance à des idées et laisse à d'autres nations le soin de les appliquer.

2. JOHN DEWEY, *Democracy and Education* p. 160.

par un système de privilèges, qui favorise un petit nombre aux dépens de la masse.

— La répartition des richesses se pratique au nom d'institutions consacrées par le temps : héritage, droits acquis. On permet au revenu de s'ajouter au capital, au lieu de passer aux mains de ceux qui ont rendu des services.

— Et enfin, notre quatrième division de la vie économique — l'échange — est régie par des tarifs établis par « un tas d'experts chics » qui discutent derrière des portes fermées à Washington ! ¹.

« Ceux qui exercent un contrôle sur la situation actuelle, au point de vue pratique, n'ont pas l'esprit libéral. Au lieu d'appliquer sans réserve leur intelligence à subjuguer les forces mondiales pour des fins humaines ², ils la consacrent au maniement d'autres hommes pour des fins qui ne sont pas humaines, en ce qu'elles ont un caractère exclusif » ³.

L'absence d'« esprit libéral », signalée par le professeur Dewey, est aussi soulignée par le professeur Cooley dans sa discussion de notre système de production et d'échange. Il dit : « Notre premier devoir est d'élargir et d'humana-

1. W. WILSON, *The New Freedom*, p. 60 (traduction française E. Maucomble, p. 75).

2. Le Professeur Ross partage complètement les idées de Dewey sur ce point :

« Parmi toutes les classes économiques, celle qui possède le capital fait le plus mauvais accueil aux projets de transformation rationnelle des institutions vieilles. Elle doit à l'héritage des générations précédentes et à des droits acquis, sa position actuelle. Puisque ce sont ses titres hérités, et non son activité actuelle, qui déterminent sa part de profits dans la production, elle ne peut permettre de laisser le discrédit tomber sur le passé. Son attitude, devant les institutions qui ont perdu leur raison d'être, est exprimée par la maxime : « Ne réveillons pas le chat qui dort ! » Comme la plupart des réformes sont désavantageuses pour les capitalistes et propriétaires, ceux-ci s'effraient et éprouvent une horreur instinctive pour toute idée radicale. » (E. A. Ross, *Ossification*, *The American Journal of Sociology* « 259 »).

p.3, JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 160.

« niser le système, en le plaçant sous la direction d'une politique sociale, morale et d'un caractère général » ¹.

**Les masses cherchent à se renseigner sur
l'origine des richesses.**

Il semble donc que nos aspirations et nos efforts vers la liberté soient intimement liés aux activités variées dont découle la richesse. Il va donc falloir consacrer quelque temps à l'étude des questions relatives à la richesse, et voir ce que ce terme contient. Par quelle vertu en est-elle venue à nous dominer ? N'existe-t-il aucun moyen de la réduire au service de l'humanité, au lieu de permettre que celle-ci devienne sa captive enchaînée ?

Si nous nous tournons vers l'école primaire, nous trouvons qu'on enseigne encore aux enfants les idées traditionnelles attachées à cette notion. La richesse est regardée comme le résultat du travail et de l'épargne. On glorifie « le travail » dans des vers et des chants. L'enseignement est le même que celui d'hier. Cependant, le travailleur honnête d'aujourd'hui ne peut saisir de tels rapports. Il est bien plus impressionné par le fait évident qu'une grande partie de la richesse est entre les mains de gens qui ne travaillent pas ; la manière dont ceux-ci dépensent, leur vie extravagante et luxueuse ne semblent pas indiquer qu'ils pratiquent la vertu tant vantée de l'économie ; et enfin, le plus souvent, le travailleur ne voit pas que ceux qui possèdent les biens se soient jamais signalés par une sagacité exceptionnelle ou même par une intelligence moyenne. « L'homme de la rue » commence à penser que les enseignements reçus à l'école n'expliquent pas les faits de la vie journalière. Devons-nous abandonner aux fanatiques, aux démagogues de carrefour, le soin de

1. C. H. COOLEY, *Social Process*, p. 328.

l'instruire ? Ou pouvons-nous espérer que la sociologie va obliger les méthodes d'éducation à se placer, hardiment, en face des conditions actuelles d'un monde réel qui a besoin de secours immédiat ?

**La concentration des richesses est une caractéristique
de la vie américaine.**

La concentration des richesses, et les moyens « uniques » qui l'ont favorisée, formeront, probablement à jamais, un des traits les plus caractéristiques de notre époque. Ils ont été l'objet de nombreuses lois et discussions publiques pendant ces dernières décades. Tous nos Présidents, depuis Cleveland, ont dû s'occuper des vices qui semblent devoir être inévitablement engendrés par cette force irresponsable et contraire à la vie sociale. Le nom de Roosevelt est plus intimement lié à ce problème qu'à toute autre question soulevée pendant son administration. Notre littérature économique témoigne d'une activité prolifique au sujet des trusts, des monopoles, et des moyens de les contrôler. Dans nos centres industriels, les démagogues de la rue et les fanatiques égarés ont parlé à des milliers d'auditeurs, attroupés le soir autour d'eux, des abus du capital. Le pasteur a été amené à faire, de toute cette question un sujet de prédication publique. Pendant ce temps, le pouvoir de la richesse, concentrée entre les mains de quelques-uns, augmente de jour en jour.

**Nos ressources nationales passent entre les mains
d'une minorité.**

Les terrains forestiers, les terrains miniers, les « ranches » pour le bétail à cornes et les moutons, sont entre les mains d'un nombre restreint d'individus. C'est le résultat d'opé-

rations frauduleuses sur la vente de grandes étendues de terres. Par exemple, dans le Wisconsin, des « townships » entiers ont été acquis frauduleusement, par adjudication des biens concédés par l'Etat (*homesteads*). Le bois d'œuvre est aujourd'hui coupé et on ne pourrait trouver un seul électeur ou un seul habitant dans le « township » ¹.

« Le gouvernement a touché \$ 400 par quart de section « pour des terres valant, couramment, de \$ 10.000 à « \$ 20.000 » ². Une inspection sérieuse, portant sur des « centaines de « homesteads » échangés, montre que pas « une seule de ces terres sur cent n'est occupée, comme « résidence, après l'échange (*commutation*). Depuis le « vote de la première disposition, relative aux échanges, « dans la loi des concessions, en 1862, il y a eu, en 1909, « près de 35.000.000 d'acres ³ de terres acquis en vertu « de cette loi. Le gouvernement a reçu, probablement, « \$ 70.000.000, pour des terres valant plus de \$ 350.000.000 « à l'époque où les Etats-Unis les aliénèrent.

« En vertu de la loi dite « Timber and Stone Act » de « 1878, il se fit, dans l'Ouest, de grands accaparements « de domaines forestiers. L'esprit de la loi a été nettement « violé. La conséquence de cette loi fut la vente de « 12.000.000 d'acres de riches terrains forestiers, dont « 10.000.000 furent cédés par les premiers adjudicataires « à des entreprises forestières collectives ou individuelles. « Moins de 1 0/0 du domaine forestier des Etats-Unis, ainsi « acquis, est détenu, exploité ou mis en coupe par les « premiers adjudicataires, hommes et femmes » ⁴.

De vastes étendues de terres de l'Etat furent concédées, à titre de subsides, à des compagnies chargées de la construction des chemins de fer, des routes, des canaux et de

1. C. R. VAN HISE, *The Conservation of Natural Resources*, p. 283.

2. *Ibid.*, p. 283.

3. Un hectare équivaut à 2½ acres.

4. C. R. VAN HISE, *The Conservation of Natural Resources*, p. 283.

l'aménagement des cours d'eau¹. Jusqu'en juin 1909, les chemins de fer avaient reçu, directement, près de 114.000.000 d'acres.

Concentration des ressources minières.

Quant aux fraudes relatives à l'accaparement des ressources minières, elles forment, à elles seules, un chapitre de la politique américaine.

On a disposé de millions d'acres de terrains riches en charbon au prix de terrains agricoles. 100.000.000 d'acres furent cédés dans ces conditions. Le gouvernement n'en retira presque rien, quoique l'acre fut estimé, au moment de la vente, de \$ 100 à \$ 300. On peut se faire une vague idée de ce qui a été perdu pour le peuple, en étudiant ce qui s'est passé dans certaines régions. De grandes parties des terrains houillers du Colorado furent cédées pour \$ 10 et \$ 20 l'acre ; pourtant, ces mêmes régions rapportent net \$ 5.000 par acre. Les districts riches en fer et en cuivre de la région du Lac Supérieur nous offrent un autre exemple de cet état de choses ; là, le gouvernement lésa les droits du peuple de plus d'un milliard de dollars. On pourrait répéter la même histoire pour tous les autres métaux précieux. De même, les régions où la force hydraulique semble susceptible d'être développée dans l'avenir sont passées, des mains du peuple, dans celles d'une minorité.

Tous les faits que nous avons cités sont extraits des enquêtes faites par Charles R. Van Hise² et le groupe important de ses collaborateurs. Leurs rapports montrent que les quatre cinquièmes des régions forestières qui restent, ainsi que la plus grande partie des régions mi-

1. *Ibid.*, p. 286.

2. C. R. VAN HISE fut Président de l'Université de Wisconsin.

nières, sont actuellement devenues propriétés privées. Le nombre réel de ces propriétaires n'est pas élevé.

L'accaparement des terres « clef de voûte » du système des trusts.

Il est donc aisé, nous l'avons vu, de montrer que les terres (régions agricoles, minières, forestières, régions de houille blanche), facteur essentiel de la production, sont entre les mains d'un groupe limité d'individus qui s'en est assuré la possession par toutes sortes de méthodes contestables. De semblables révélations font sonner étrangement l'expression traditionnelle : « les droits sacrés de la propriété » !

Une fois les terres et les ressources minières accaparées, il a été facile d'établir des « prix de monopole » pour le charbon, le fer, le pétrole et tous les autres produits. Cet accaparement de la terre a été, également, la cause des prix de monopole sur les bois d'œuvre et tous les articles qu'ils servent à manufacturer. Le prix de la viande a été fixé par le pouvoir de monopole des grands propriétaires de « ranches ».

Nous verrons plus loin que, sur ce principe du monopole de la propriété foncière, s'est édifié le plus important système de trusts que le monde ait jamais connu.

Les groupes industriels se sont aussi assuré, de gré ou de force, la possession de presque tous les brevets les plus importants. Un instrument de plus était nécessaire ; depuis la Guerre de Sécession, notre Congrès y a généreusement pourvu, en maintenant un tarif douanier protecteur assez élevé pour protéger les prix de monopoles contre la concurrence étrangère.

La concentration des richesses est donc dûe au monopole des terres, à la formation des trusts, à la main-mise

sur les brevets et aux tarifs douaniers protecteurs. En d'autres termes, le travail et l'épargne ont joué un rôle bien peu important dans la production de la richesse aux Etats-Unis.

La domination de la puissance d'argent.

Nous avons, enfin, la grande coalition des intérêts financiers.

Nous donnons ici quelques passages du rapport officiel¹ présenté, devant le Sénat des Etats-Unis, le 14 mars 1921.

« Il a souvent été insinué, au cours des débats dans
« cette Assemblée (le Congrès), que les actionnaires des
« compagnies de chemins de fer représentent l'immense
« majorité de nos concitoyens ; on en conclut que les lois
« favorisant les porteurs de titres de chemins de fer pro-
« fitent au peuple d'une manière générale. Le rapport
« du 26 mai 1919, de « The Interstate Commerce Commis-
« sion », a montré que le nombre des actionnaires des
« lignes de chemins de fer de première catégorie (soit
« 97 0/0 du trafic dans le pays) est, en chiffres ronds, de
« 600.000 ; de plus, que la majorité des actions, pour cha-
« cune de ces grandes lignes et des lignes secondaires,
« est détenue par moins de 20 0/0 des grands action-
« naires.

« Ce rapport montre aussi que moins de 1,3 0/0 des
« actionnaires des grandes lignes de chemin de fer, soit
« seulement 8.301 individus, détiennent toutes les actions.
« Mais nous ne devons pas conclure de ces faits que 8.301
« personnes ont réellement part à la direction des moyens
« de transport ; la véritable puissance qui, aujourd'hui,
« est à la tête des chemins de fer des Etats-Unis, c'est le
« groupe constitué par une douzaine d'établissements

1. Voir le *New-York Times* du 27 mars 1921.

« financiers de New-York, qui forme la grande combinaison bancaire de New-York....

« Les membres des Conseils d'Administration de ces banques fournissent, environ. 270 directeurs de 93 lignes de la première catégorie. Les Conseils d'administration des principales compagnies de chemins de fer ne comptent pas, souvent, plus de 15 directeurs. Les banques de New-York, auxquelles nous avons fait allusion, n'envoient, en moyenne, que quatre ou cinq de leurs membres dans les conseils d'administration de chacune des compagnies principales.....

« Les graphiques montrent :

« 1. Que l'administration des moyens de transport des Etats-Unis comprend presque toutes les compagnies importantes, à l'heure actuelle, qui ont leur siège à New-York ; que les grandes lignes de la politique industrielle nationale sont déterminées par un groupe relativement restreint de banquiers de New-York.

« 2. Que toutes les banques de ce groupe sont étroitement unies en un seul bloc par un enchevêtrement de conseils de direction communs et que, dans cette combinaison, la direction suprême a été assumée, grâce au contrôle du crédit, par la maison Morgan.

« 3. Que ce contrôle s'étend, non seulement aux divers systèmes de chemins de fer, mais aussi aux industries principales du pays qui approvisionnent les chemins de fer en combustible, en matériel pour l'entretien des voies, en équipement nouveau et autres fournitures.

« 4. Que certains membres de ce groupe financier sont avant tout, des directeurs de compagnies de chemins de fer et qu'ils constituent ce qu'on pourrait appeler le Département des Chemins de fer ou le Comité de cette coalition financière.

« 5. Que Thomas de Witt Cuyler et W. W. Atterbury, qui dirigent, à l'heure actuelle, devant le pays et la

« Fédération des chemins de fer, l'attaque contre les
 « employés syndiqués des chemins de fer, sont membres
 « de ce Comité de coalition financière.

« 6. Que le contrôle de ce Département des che-
 « mins de fer de New-York s'étend sur tout le pays,
 « ce qui explique le fait que le programme actuel de
 « ces compagnies a été exécuté dans tout le terri-
 « toire.....

« En 1920, aux Etats-Unis, 25 hommes formaient les
 « Comités d'administration de 99 compagnies de chemin
 « de fer de première catégorie. Ils réunissaient ainsi, sous;
 « une seule direction, l'administration de lignes couvrant
 « 214.280 milles, soit 82 0/0 des systèmes de transports
 « à vapeur. »

La domination de la puissance d'argent, aux Etats-Unis, a souvent été mise en lumière. Les maux auxquels ces coalitions financières ont donné naissance se retrouvent partout, à travers une période de trente années de législation contre les trusts et dans les centaines de procès qui ont été portés devant la Cour suprême des Etats-Unis. Les faits à l'appui de nos accusations sont nombreux ; ce qui manque, ce sont les remèdes. Jusqu'à présent on n'a trouvé aucun moyen effectif de réprimer les abus dont la puissance d'argent se rend coupable. Les éducateurs sentent la nécessité d'entreprendre un enseignement qui permettra aux masses de se libérer. Il est trop simple de permettre aux choses de s'arranger d'elles-mêmes, grâce à une révolution. Simplement ne rien faire ! Mais ne peut-on donner au peuple une éducation, qui le rendra capable de résoudre les nouveaux problèmes mondiaux, de façon à ce que notre histoire progresse par évolution et non par révolution ? C'est la question vitale pour les Etats-Unis.

La sociologie a signalé plus d'un but nouveau à l'éducateur et, l'une après l'autre, ses découvertes ont gran-

dement contribué à rendre possible la réalisation d'un grand nombre d'entre elles. Il est donc naturel que, cherchant de l'aide de tous côtés contre cette ploutocratie, nous venions frapper à la porte de la sociologie.

CHAPITRE X

Les problèmes économiques dans la sociologie « éducationnelle »

**Quels sont les rapports de l'économie politique
et de la sociologie ?**

Voici la réponse du professeur Ellwood, de l'Université de Missouri, à cette question : « L'économie politique est, à proprement parler, une branche de la sociologie. Si on en faisait une étude rationnelle, on devrait, comme le fait la sociologie, commencer par rechercher les forces fondamentales qui dirigent l'évolution sociale, qui forment et déterminent l'esprit social, ainsi que les valeurs économiques prédominantes. Mais l'économie politique traditionnelle a entrepris l'analyse économique de la société, sans tenir compte de ces forces fondamentales. C'est pourquoi l'économie politique n'est qu'une science pseudo-sociale ; elle ne deviendra scientifique, que lorsqu'elle prendra, pour point de départ, comme la sociologie, les faits biologiques et psychologiques. Ce jour-là, elle deviendra une auxiliaire précieuse de la sociologie. » Le professeur Cooley, de l'Université de Michigan, estime que « l'économie politique se spécialise dans les questions de production matérielle et dans les problèmes qui en dé-

coulent directement, un peu comme la science politique traite plus particulièrement de l'Etat. La sociologie est, avant tout, et par essence, sociale ; elle ne comprend pas l'économie politique (bien que toutes les sciences sociales se tiennent), mais, en un sens, elle la renforce. A un autre point de vue, évidemment, l'économie politique renforce la sociologie. »

Nous avons parlé longuement ailleurs ¹ de l'ouvrage de Blackmar et Gillin, qui est devenu classique dans les collèges américains : à leur avis, la principale différence entre la sociologie et l'économie politique vient de ce que le domaine social de celle-ci est limité, tandis que celui de la première est général. L'économie politique s'occupe du côté économique de la vie sociale, passée et présente, tandis que la sociologie recherche les lois générales qui régissent la structure et l'activité de la société. Ainsi, leurs frontières sont nettement délimitées, leurs buts sont absolument différents, et leurs champs d'exploration distincts, malgré certains empiètements, lorsqu'elles étudient les mêmes phénomènes sociaux ; mais, toujours, elles les envisagent sous un angle différent ². » Le rapport de la sociologie avec les sujets d'économie politique, tels que les conséquences sociales de la production, la consommation et l'échange des richesses, est également mis en pleine lumière : « Aucune phase de la vie sociale ne fait ressortir l'interdépendance des individus, comme la production de la richesse ; considérée au sens étroit du mot, elle appartient à l'économie politique, mais en tant que fonction sociale générale, elle entre dans le domaine de la sociologie. Nous ne nous occuperons ici que de l'aspect social de l'activité économique de l'individu, et des bases sociologiques d'une théorie de l'économie politique ³. » Les auteurs étu-

1. Voir pp. 135-141.

2. BLACKMAR et GILLIN, *Outlines of Sociology*, p. 30.

3. *Ibid.*, p. 91.

dient, ensuite, les richesses économiques, la production sociale, la richesse sociale opposée à la richesse individuelle, la terre, comme base de l'action sociale, les effets sociologiques et les causes de changement dans les procédés de production sociale.

Voici ce que Blackmar et Gillin disent, à propos de la consommation. Certains points sont particulièrement intéressants : « La société est, au mieux, un consommateur très inexpérimenté des richesses matérielles. La consommation sociale est largement distancée par la production sociale. Le standard de vie devrait s'élever, plutôt que s'abaisser, et les désirs raisonnables devraient se multiplier. Mais les dépenses inutiles, qui n'apportent aucune amélioration durable, et les dépenses préjudiciables, qui ruinent l'individu ou la société, devraient être éliminées. L'excès de nourriture pour le corps, les boissons alcooliques, certains narcotiques ou drogues, voilà des exemples de gaspillage et de destruction.

Nous ne mentionnons ici ces choses que pour illustrer l'observation d'ordre social que la consommation, comme la production, est le résultat de motifs sociaux. C'est pourquoi, elle est soumise au contrôle social et dépend d'idéals sociaux ¹. »

On considère, en Amérique, que la question de l'échange a une importance sociale, et ceci conduit Blackmar et Gillin à étudier les effets sociaux de l'échange, l'emploi de la monnaie pour faciliter l'échange, la publicité, qui joue un rôle si considérable dans la vie moderne américaine, et les divers modes, légitimes et illégitimes, d'acquisition de la richesse.

« Une nouvelle théorie de l'économie politique est en train de remplacer rapidement l'ancien système classique, et lorsqu'elle sera complètement élaborée, on constatera que l'économie politique est tout imprégnée de l'idée so-

1. *Ibid.*, p. 202.

ciale que les conditions économiques peuvent être modifiées par l'effort humain ¹. » Afin de donner au lecteur européen une idée précise des sujets qui sont traités, au cours de sociologie, dans les collèges américains, nous citons quelques-uns des exercices scolaires proposés à ses étudiants par le professeur Snedden, du Teachers College, Columbia University.

« Expliquer, par des exemples concrets : la propriété ; la richesse ; la production ; la répartition des richesses ; la pauvreté, le capital, la propriété collective. Exposer quelques-uns des rapports de chacun de ces éléments, avec la prospérité économique d'une société : ressources naturelles ; inventions ; science ; lois de la propriété ; régime fiscal ; lois successorales ; influence des grandes sociétés ; esclavage ; commerce ; banque ; obligations ; numéraire ; papier-monnaie ; crédit commercial ; salaires ; intérêts ; bénéfices ; loi de l'offre et de la demande ; répartition de la richesse ; élévation du standard de vie. »

Cette liste montre clairement qu'il n'y a guère de sujet d'économie politique qui ne trouve sa place dans la sociologie. En réalité, tous les problèmes, de par leurs conséquences sociales, appartiennent à la sociologie ².

Dans la discussion qui va suivre, nous nous bornerons à étudier les questions primordiales qui permettront d'instruire la société et de la mettre en mesure d'exercer, sur les ressources matérielles du pays, un contrôle plus éclairé. Ce sont la rente, les tarifs douaniers, les trusts et les brevets d'invention. Les conséquences sociales de certains principes économiques feront seules l'objet de notre étude. Nous supposerons que le lecteur a une connaissance exacte de ces principes ; il ne nous appartient pas de les exposer et de les développer. C'est le rôle de l'économiste.

1. *Ibid.*, p. 218.

2. Le programme le plus complet de sociologie « éducationnelle » se trouve, probablement, dans *A Digest of Educational Sociology*, par DAVID SNEDDEN.

Comment le sociologue conçoit son rôle.

Il ne se contente pas de répandre la science. Il veut mettre en pratique les vérités scientifiques. Aux États-Unis, le sociologue a obtenu la prohibition des boissons alcooliques, le vote des lois sur le travail des enfants, l'abolition des maisons de prostitution et cent autres mesures sociales. Quand la majorité du groupe sera convaincue que la science enseigne que certaines coutumes du groupe, certaines habitudes de l'individu sont néfastes à la vie économique ou sociale du groupe tout entier, on sera autorisé à traduire cette vérité, nouvellement admise, dans une loi. La minorité doit s'incliner devant la majorité. En outre, cette doctrine ne heurte, en aucune manière, nos idées sur la liberté individuelle. Nos idées de liberté ne vont pas jusqu'à l'extrême ; elles ne permettent pas à une partie du groupe de s'enivrer, de mettre au monde une masse d'enfants anormaux, de répandre la misère autour d'elle, de faire augmenter les impôts pour l'entretien de toutes sortes d'asiles destinés à recevoir les indigents, les individus en état d'imbécillité et les alcooliques, simplement parce que nous craignons de violer la liberté individuelle. Nous voulons bien laisser l'Europe se faire l'avocat de cette forme de liberté ; ce n'est pas cela que nous appelons liberté ; pour nous, c'est de la « licence ». Quels que soient les défauts des Américains (et ils en ont), ils sont trop pratiques pour tolérer cette absurdité, la « licence », parce qu'elle s'exerce sous le couvert de la liberté. De ce même point de vue philosophique, nous espérons, un jour, obtenir la ségrégation et la stérilisation des individus qui seront impropres au mariage et bien d'autres réformes analogues. Ce n'est pas la tyrannie que nous voulons instaurer, mais la véritable liberté pour tous. Il se peut qu'un petit nombre

d'individus, appartenant à un groupe donné, agisse de telle sorte que la somme totale de leurs actes impose des charges si lourdes que la liberté du groupe en soit diminuée. Un individu n'a pas le droit de faire, de l'exercice de sa liberté, un fardeau pour ses semblables. Un peuple pratique doit veiller à cela, et rendre de plus en plus difficile la possibilité de telles charges. Ceci s'applique, également, à toutes les formes de la vie sociale et économique.

C'est dans cet esprit que les phénomènes économiques seront examinés dans les pages qui vont suivre.

La dilapidation des ressources nationales.

Nous avons affirmé que notre peuple n'était pas libre, au point de vue économique. Nous n'en voulons pour preuve que la manière dont il consomme ses richesses nationales et privées. « D'après la Commission de l'Anthracite, jusqu'en 1883, pour chaque tonne de charbon extraite, il s'en perdait une tonne et demie. En supposant que, depuis cette époque, on n'ait perdu qu'une tonne par tonne extraite, la perte totale de charbon, extrait jusqu'à la fin de 1909, s'élève à 2.340.000 tonnes. A la fin de l'année 1909, on évaluait qu'il restait encore dans le sol environ 15.344.000.000 de tonnes ¹. »

« Ces méthodes défectueuses d'extraction du charbon, d'après lesquelles de 30 à 130 0/0 du charbon extrait a été gaspillé, doivent être changées ². » On a calculé que, si l'on substituait des cornues aux 95.000 fours à alvéoles employés, on économiserait ainsi près de \$ 50.000.000 par an. Aucun pays, autre que les Etats-Unis, ne consentirait à gaspiller si inconsidérément une aussi énorme quantité

1. C. R. VAN HISE, *The Conservation of Natural Resources in the United States*, p. 20.

2. *Ibid.*, p. 27.

de produits précieux ¹. Ce ne sont là que des exemples destinés à illustrer la prodigalité qui caractérise notre système d'utilisation de notre richesse minérale. Dans le même volume, Van Hise montre que nos pertes nationales s'élèvent à des millions de millions de dollars chaque année. Ce gaspillage se rencontre dans l'exploitation minière et on constate aussi des pertes dans l'extraction du charbon et dans les sous-produits de la fabrication du gaz. Mais cette prodigalité n'est pas particulière aux charbonnages ; on la retrouve dans les industries du fer, du gaz, du pétrole, de l'or, de l'argent, du zinc, du plomb, etc. ².

À l'origine, les Etats-Unis possédaient un domaine forestier qui, pour l'étendue et la valeur, n'avait de rival dans aucun pays civilisé. Nos forêts ont perdu plus de la moitié de leur valeur. Ce qui reste, les quatre cinquièmes, appartiennent à des particuliers. La liste serait longue des folies qui précipitent la disparition totale de notre bois d'œuvre ; mais cela ne servirait à rien de la dresser. Des experts en science forestière ont assuré à l'auteur que l'héritage forestier serait employé et gaspillé bien avant qu'on ait pu ouvrir les yeux du public, et qu'on l'ait amené à prendre ses responsabilités, seul moyen pour que la nation évite une pénurie permanente de bois d'œuvre.

La consommation de nos ressources nationales a été caractérisée par un système de gaspillage, peut-être sans précédent dans l'histoire. Les propriétaires immédiats s'étant assuré le droit de disposer de quantité de ressources qu'ils ne pouvaient pas utiliser d'une manière scientifique, se sont mis à la « poursuite de la fortune ». Cette folie des richesses et cette absence d'esprit libéral (Voir *supra*, p. 228), jointes à un égoïsme profond et à une insouciance absolue des générations futures, ont conduit à des méthodes désastreuses d'exploitation des mines (Voir *su-*

1. *Ibid.*, p. 28.

2. *Ibid.*, p. 28 à 104.

pra, p. 244) et à une exploitation criminelle de nos forêts ¹. Les trois huitièmes seulement du bois d'œuvre entrent dans les produits manufacturés ¹.

Nous mettons en fait qu'un peuple, qui serait vraiment libre, au point de vue économique et mental, au sens que les sociologues donnent à ces expressions, ne tolérerait pas une exploitation semblable.

Deux conditions seulement rendent possible une telle consommation de nos ressources nationales :

a) L'ignorance des masses touchant les méthodes à employer pour conserver et augmenter les richesses naturelles et les richesses héritées qu'elles possèdent ;

b) Une vision absolument égoïste et étroite, incapable de prévoir le sort fatal de la nation qui résultera de l'irresponsabilité des quelques individus actuellement en possession de ces richesses.

Si la sociologie dans l'éducation se donne la mission de chasser l'ignorance, de combattre l'égoïsme et d'édifier des institutions dirigées par une intelligence qui tire son inspiration du groupe tout entier et poursuit l'intérêt de la future stabilité de l'Etat, les Etats-Unis offrent un domaine immense qui, jusqu'ici, a été presque aussi peu exploité que la forêt vierge.

1. Le système ordinairement employé a été l'abattage de tous les arbres, qu'ils soient arrivés ou non à maturité. Il ne reste rien pour continuer le développement de la forêt ; mais on ne débarrasse pas le sol des broussailles ni des vieux arbres abattus. Ces immenses étendues de territoire s'enflamment facilement. Des millions d'acres ont été détruits par le feu. Enfin l'érosion se produit et la terre précieuse est entraînée par l'eau jusqu'au pied des montagnes. Le pouce de terre arable, que la nature a mis cinq cents ans à former, est emporté dans le lit des fleuves et, delà, à la mer en quelques dizaines d'années.

2. C. R. VAN HISE, *The Conservation of Natural Resources in the United States*, p. 218.

Le gaspillage dans les consommations individuelles.

Le ministre de l'Instruction publique britannique et le Commissaire américain de l'Instruction publique apportent des preuves à l'appui de notre thèse.

Il est intéressant de remarquer que la question des dépenses excessives vient de retenir, tout récemment, l'attention des hommes qui sont à la tête de l'Instruction publique en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis. La première nation est justement en pleine campagne en faveur des économies. Une autorité de l'importance de H. L. Fisher, ministre de l'Instruction publique du Cabinet britannique, a cité, notamment, le gaspillage formidable auquel le tabac donnait lieu. Comme on se plaignait que l'on dépensait trop d'argent pour l'instruction publique en Angleterre, le ministre en profita pour citer les sommes que l'Angleterre et le pays de Galles dépensent en boissons alcooliques et en tabac. « Une nation qui dépense annuellement 410 millions en boissons et 181 millions en tabac, « pourra difficilement faire croire qu'elle n'a pas les « moyens de s'offrir un système convenable d'instruction », a dit le ministre.

De même, dans son rapport, P. P. Claxton, commissaire de l'Instruction publique aux Etats-Unis, a signalé des abus du même genre. Nous voyons donc que les plus hautes autorités, en matière d'instruction publique, aussi bien en Angleterre qu'aux Etats-Unis, sont unanimes à condamner les folies que l'on fait pour cette plante pernicieuse. Les ministres de l'Instruction publique des autres pays feraient bien de joindre leurs protestations à ces deux premières.

Les journaux américains ont beaucoup discuté, au printemps de 1921, le rapport du Commissaire de l'Instruction

publique aux Etats-Unis, P. P. Claxton. Le voici, tel qu'il a été publié dans le « New-York Evening Post » du 2 avril 1921 :

« Pouvons-nous disposer d'argent en faveur de l'instruction publique ? En ces temps de préoccupations fiscales, beaucoup croient sincèrement que l'entretien des écoles est notre principale charge. P. P. Claxton, Commissaire de l'Instruction publique aux Etats-Unis, s'est heurté si souvent à cette croyance, parmi les Législatures d'Etats et autres administrations chargées de lever les impôts, qu'il a entrepris une enquête. Et voici ce qu'il a constaté :

« Nous avons dépensé, l'année dernière, pour \$ 22.700.000.000 d'objets de luxe, et un peu plus d'un milliard pour l'instruction publique, soit vingt fois plus pour les objets de luxe que pour les écoles.

« Nous avons dépensé plus pour les objets de luxe, en 1920, que nous n'avons dépensé en Amérique pour l'instruction publique depuis 300 ans qu'il y a des écoles sur ce continent.

« Une économie de 5 0/0 sur nos dépenses annuelles en poudre de riz, fourrures, liqueurs, cigares, cigarettes, gomme à chiquer et quelques autres articles, permettrait de doubler les dépenses d'instruction publique aux Etats-Unis. »

Quels sont les objets de luxe ?

« Quels sont les objets de luxe ? Le Commissaire Claxton ne se proposait pas de réformer quoi que ce fût lorsqu'il entreprit le recensement des dépenses. Il voulait simplement savoir à quoi les Américains dépensaient leur argent, et voici une partie de la liste des objets de luxe que les relevés du Gouvernement signalent pour 1920 :

« Poudre de riz, cosmétiques, parfums, etc.....	\$ 750.000.000
« Fourrures	\$ 300.000.000
« Liqueurs	\$ 350.000.000
« Savons de toilette	\$ 400.000.000
« Cigarettes	\$ 800.000.000
« Cigares	\$ 510.000.000
« Tabac à fumer et à priser	\$ 800.000.000
« Bijouterie	\$ 500.000.000
« Services de luxe	\$ 3.000.000.000
« Parties de plaisir à cheval, lieux de plaisir, courses	\$ 3.000.000.000
« Gomme à chiquer	\$ 50.000.000
« Sorbets	\$ 250.000.000

Ce que coûte l'instruction publique.

« Ayons cette liste présente à l'esprit, tandis que le Dr. Claxton nous parle du coût des différents chefs de nos dépenses pour l'instruction publique. « En 1918, « dit-il, dernière année pour laquelle des rapports complets ont été dressés, nous avons dépensé, aux Etats-Unis, pour l'instruction publique, écoles primaires et secondaires, \$ 762.259.154 ; pour les Ecoles normales d'instituteurs, \$ 20.414.689 ; pour l'enseignement supérieur dans les Collèges, Universités, Ecoles professionnelles et techniques entretenues, soit par les ressources des impôts, soit par dotation privée, \$ 137.055.415. Le total général a été de \$ 919.729.258. En cinquante ans, de 1870 à 1920, nous avons versé pour les Ecoles publiques primaires et secondaires, \$ 12.457.484.563 ; pour les Ecoles normales d'instituteurs, \$ 291.111.232 ; pour l'enseignement supérieur donné dans les Collèges, Universités et Ecoles techniques entretenus, soit au moyen

« d'impôts, soit par des dotations privées, \$ 1.804.200.272,
« soit au total, \$ 14.552.796.037 pour ces cinquante années. »

*Comparaison entre certaines dépenses de luxe et le montant
des dépenses d'enseignement.*

« Il est intéressant de comparer les dépenses faites pour
« quelques-uns des articles de luxe à celles engagées pour
« l'instruction publique, dit le Dr. Claxton.

« Le total des dépenses en poudre de riz, cosmétiques et
« parfums n'est que de \$ 12.000.000 inférieur au montant
« total des dépenses d'instruction publique secondaire et
« primaire en 1918 ; à \$ 50.000.000 près, ce chiffre repré-
« sente deux fois le montant total des traitements versés
« aux professeurs des Ecoles publiques primaires et secon-
« daires.

« Les sommes dépensées en bijouterie dépassent de
« près de \$ 100.000.000 celles affectées aux traitements
« des professeurs des Ecoles publiques primaires et secon-
« daires en 1918, et sont supérieures au total des intétêts
« des dotations de tous les Collèges et Universités en cette
« même année.

« Les \$ 50.000.000 de gomme à chiquer représentent
« deux fois et demi les dépenses totales faites pour les
« Ecoles normales d'instituteurs et, presque exactement,
« les crédits d'Etat et communaux pour l'enseignement
« supérieur.

« Les \$ 300.000.000 de fourrures équivalent à plus de
« deux fois et les \$ 350.000.000 de liqueurs à plus de deux
« fois et demi le montant total des dépenses d'enseigne-
« ment supérieur. Ces chiffres dépassent la valeur totale,
« en 1918, des bâtiments affectés aux Universités et Col-
« lèges, y compris les dortoirs. »

Les cigarettes et l'instruction publique.

« Les dépenses en cigarettes ont atteint, en 1920, un
 « chiffre double de celui du traitement des professeurs
 « dans les Ecoles primaires et secondaires, dépassant de
 « près de \$ 40.000.000 les dépenses totales pour les Ecoles
 « primaires et secondaires publiques et privées, y compris
 « le capital afférent aux nouveaux bâtiments et l'installa-
 « tion, les frais de chauffage et d'éclairage des salles de
 « classe et toutes autres dépenses d'entretien.

« En 1920, nous avons dissipé, en fumée de cigares et de
 « cigarettes, \$ 300.000.000 de plus que nous n'avons dé-
 « pensé pour l'ensemble du service d'instruction publique
 « en 1918. Les dépenses en tabac, sous toutes ses formes,
 « ont atteint, en 1920, cinq fois le chiffre total des traite-
 « ments des professeurs en 1918, et, presque exactement,
 « celui des dépenses d'enseignement primaire et secondaire
 « pour les trois années 1916, 1917 et 1918. Si, dans un
 « moment de grand enthousiasme et d'élan patriotique,
 « les individus qui font usage du tabac s'étaient entendus
 « pour ne consommer que deux cigarettes au lieu de trois,
 « deux chiques au lieu de trois, deux prises au lieu de trois
 « et avaient versé, au fonds des écoles, l'argent ainsi écono-
 « misé dans l'année, les traitements des professeurs de
 « tout ordre, publics et privés, auraient pu être augmentés
 « de plus de 120 0/0. Nous avons dépensé en tabac, sous
 « ses diverses formes, plus que pour l'enseignement supé-
 « rieur, depuis la fondation du Collège Harvard, dans le
 « Massachusetts, et du Collège William and Mary, dans la
 « Virginie. »

*Comparaison entre les consommations individuelles
 et les dépenses du Gouvernement.*

« Voilà pour les dépenses volontaires pour des choses
 « considérées comme de luxe et superflues. Il est inté-

« ressant de comparer aussi les dépenses d'instruction publique aux autres recettes et dépenses du Gouvernement. En 1920, les recettes du Gouvernement fédéral, provenant des douanes et des revenus intérieurs, se sont élevées à \$ 5.730.978.117. Cela représente plus de six fois les dépenses d'instruction publique, en 1918, et plus du tiers des dépenses totales d'instruction publique et d'enseignement supérieur, du commencement de notre histoire à 1920. Elles représentent largement dix fois le chiffre total des traitements de tous les professeurs de toutes les écoles publiques et privées.

« Si nous ajoutons aux revenus du Gouvernement fédéral les impôts perçus par les Etats, les comtés et les municipalités, pour d'autres objets que l'instruction publique, nous obtiendrons un total qui représentera quinze fois, au moins, le chiffre total des traitements des professeurs de toutes les écoles publiques, primaires et secondaires, des Ecoles normales d'instituteurs, de tous les Collèges, Universités et Ecoles techniques et professionnelles de tout genre. Pour doubler le traitement de tous ces professeurs, il suffirait d'ajouter seulement un dollar sur quinze au chiffre total des impôts fédéraux d'Etat, de comté et municipaux. Pour chaque \$ 15 payé, la contribuable moyen verserait \$ 16, et, lorsqu'il aurait mis de côté sa quittance, il ne s'apercevrait pas de la différence. Si l'on ne versait rien aux professeurs sur les recettes d'impôts, le contribuable moyen aurait encore à donner \$ 14 au lieu de \$ 15 qu'il paie maintenant et ne se rappellerait plus la différence, lorsqu'il aurait mis de côté sa quittance. »

Cette comparaison est encore plus frappante dans les Etats.

« Le Dr. Claxton fait remarquer que la comparaison qui vient d'être faite s'adresse à l'ensemble du pays. La

« comparaison est parfois plus frappante dans certains
« Etats.

« Dans les cinquante années qui se sont écoulées de
« 1870 à 1920, l'Etat de Connecticut a dépensé \$ 182.500.000
« pour l'instruction publique primaire et secondaire. En
« 1918, il a versé \$ 10.669.663. En 1920, les habitants du
« Connecticut ont acquitté au Trésor fédéral, à titre d'im-
« pôts directs, \$ 106.849.888, soit dix fois ce qu'ils ont
« donné pour l'instruction publique primaire et secon-
« daire en 1918, et près de 60 0/0 de ce qu'ils ont versé
« pour l'instruction publique primaire et secondaire dans
« les cinquante années qui se sont écoulées de 1870 à 1920.

« En Pennsylvanie, les impôts directs fédéraux se sont
« élevés, en 1920, à \$ 557.008.972 et les dépenses de l'ins-
« truction publique primaire et secondaire ont été, en
« 1918, de \$ 69.520.247. Le montant des impôts représente
« donc huit fois les dépenses pour l'instruction publique.
« Pendant les cinquante années qui se sont écoulées, de
« 1870 à 1920, les dépenses d'instruction publique primaire
« et secondaire, pour la Pennsylvanie, se sont élevées à
« \$ 1.191.000.000 ; à peine deux fois plus que le chiffre
« des impôts directs pour une année.

« Le Massachusetts, depuis longtemps, tient la tête en
« matière d'instruction publique, dit le Dr. Claxton, mais
« le chiffre de ses impôts directs fédéraux, pour 1920, a
« été dix fois plus élevé que celui de ses dépenses d'ins-
« truction publique pour 1918, et plus de la moitié de ces
« mêmes dépenses pour les cinquante années qui se sont
« écoulées de 1870 à 1920. »

*Comparaison entre les dépenses américaines et celles
des autres nations.*

Notre pays a bien du mal à rivaliser avec les pays
étrangers, notamment avec le Japon. Pourquoi en est-il

ainsi ? Pourtant, les Etats-Unis sont plus peuplés que le Japon et sont infiniment plus riches, tant au point de vue de la fortune globale que de la fortune par tête ; à cela, ajoutons encore l'immense supériorité de nos ressources naturelles. Néanmoins, on reconnaît que le Japon est un puissant rival sur les marchés du monde. A ce propos, on doit dire que, en dehors de toute considération de préjugé de race, une des raisons pour lesquelles les Américains s'opposent à l'entrée des Japonais dans leur pays est le fait reconnu que nous ne pouvons pas soutenir leur concurrence. Les accusations que l'on porte, d'ordinaire, contre l'ouvrier étranger, à savoir qu'il est malpropre et refuse d'observer les lois de l'hygiène, ne s'appliquent pas aux Japonais ¹.

Ils ne sont pas moins industriels que nous et personne ne les a accusés d'être incapables d'apprendre aussi bien. Leur puissance de compétition réside dans leur grande sobriété. Au lieu de tant parler du péril jaune, ne vaudrait-il pas mieux que les Américains étudiasent les mérites des Japonais sur ce point et vissent si, par l'instruction ou autrement, il n'y aurait pas quelque chose à faire pour doter les Américains de cette vertu reconnue de notre concurrent jaune ! Ce n'est pas que nous recommandions aux Américains d'adopter le mode de vie des Japonais, mais nous nous demandons si les faits ne soulignent pas la nécessité qu'il y aurait pour notre peuple de reviser de près son idéal de vie. Si, pour une raison quelconque, on objecte que la comparaison entre la race blanche et la race jaune est mal choisie, nous proposerons alors de comparer notre idéal de vie à celui des nations septentrionales de l'Europe. En général, nous croyons pouvoir dire, sans rencontrer de sérieuse contradiction, que l'idéal de vie américain, dans son ensemble, est plus élevé et plus confor-

1. Voir *suprà*, p. 114.

table que celui des classes correspondantes dans ces autres nations ; toutefois, nous estimons que le niveau élevé de la vie américaine est payé trop cher et s'accompagne d'un gaspillage injustifiable. Nous allons plus loin ; le gaspillage auquel on se livre dans notre pays devient si grand, qu'on en arrive à se demander sérieusement si la manière dont nous dépensons notre argent ne s'oppose pas à l'appréciation des joies normales de l'existence et au développement de la saine culture.

Si nous comparons les Américains et les Européens, nous pouvons certainement dire que notre ami européen obtient plus de jouissances, au point de vue de l'art, de la musique, de la nourriture et des vêtements que n'en éprouve l'Américain contemporain. Pour toutes ces choses, l'Européen a un sens plus exact de la valeur et dépense son argent plus judicieusement. Si l'Européen pouvait se débarrasser des dépenses en boissons alcooliques et en armements, on conçoit aisément que son niveau de vie matérielle dépasserait celui de l'Américain, malgré la supériorité des ressources naturelles de ce dernier.

Publicité.

Son influence prodigieuse sur la consommation.

Cette dépense excessive, chez le peuple américain, nécessite une explication. Quelle force détermine le choix et le goût des Américains ? On a dit que nos consommations sont déterminées par la publicité ; l'idée paraît plausible, examinons-la. Nos grandes autorités sur la question nous informent que les Etats-Unis dépensent, annuellement, près d'un milliard de dollars en publicité ; cette somme représente la publicité par les voies normales, journaux, journaux professionnels, revues, cadres d'affichage, affiches dans les tramways, catalogues, circulaires, etc. ; natu-

rellement, cela comprend aussi les affiches lumineuses et autres espèces de procédés de ce genre, mais il n'est pas question des étalages, des démonstrations et d'une infinité d'autres réclames qu'il est difficile d'évaluer.

Nous remarquons, une fois de plus, que c'est exactement la somme que nous consacrons à toutes les formes d'instruction publique. Cette observation seule devrait être une source intéressante de réflexion ; pour chaque dollar dépensé à instruire l'esprit de l'Américain, un autre dollar sert à influencer le choix de ses dépenses.

Le citoyen américain est-il libre ? Quelle bizarre question ! Ne peut-il donc pas dépenser ce qu'il gagne à sa fantaisie ? Ne peut-il choisir à son gré ses occupations ou le but de ses voyages ? N'envoie-t-il pas ses enfants dans une école où les fils et les filles de toute la nation sont réunis ? Ne vit-il pas dans un pays qui possède plus de kilomètres de voies ferrées, plus de kilomètres de fils télégraphiques et téléphoniques, plus de journaux, plus d'automobiles et plus de commodités, à presque tous les points de vue, qu'aucun autre pays au monde ? Les bibliothèques publiques sont bien réparties et abondamment pourvues de livres qui lui fournissent des lectures qui le rattachent à toutes les gloires des siècles de gloire passée ; les journaux du matin contiennent les dernières nouvelles câblées d'Europe ; il peut entrer dans une cabine téléphonique à New-York et appeler son ami, en Californie, à plus de 3.000 kilomètres de distance. Voilà des instruments de culture ; grâce à eux, la conscience humaine a progressé dans le temps et dans l'espace. Notre question, en tant qu'elle porte uniquement sur les occasions matérielles d'extension de cette culture, ne peut recevoir qu'une réponse affirmative.

L'effet de cette formidable extension des moyens de communication semble avoir donné, à la plupart des individus, un développement intellectuel en largeur au détri-

ment de la profondeur. Ils ont acquis une connaissance superficielle de bien des choses, sans avoir assimilé la moëlle et la substance de quoi que ce soit. « De cubes, on a fait des surfaces planes. » Notre époque offre un progrès matériel qui rendrait les hommes libres, s'ils étaient les propriétaires des instruments de production, et s'ils étaient suffisamment instruits pour pouvoir rester les maîtres.

D'autres observateurs se sont demandé, avec inquiétude, si le peuple américain ne devenait pas plus sentimental, plus émotif, plus facilement dominé par les mouvements populaires. L'influence de notre cinéma est donnée comme une autre cause de la tendance des masses américaines à la superficialité. Il est difficile de prouver péremptoirement que la pensée américaine devient réellement plus faible sous l'empire de la vie moderne ; pourtant, on pourrait citer bien des phénomènes qui semblent venir à l'appui de cette proposition.

La croyance que le cinéma est susceptible d'affecter l'opinion publique et, en particulier, l'esprit de la jeunesse, a donné lieu à un nombre considérable d'actes législatifs.

*Le monde des grandes entreprises a fait, de la publicité,
une science.*

Il n'y a plus à en douter : l'opinion publique et l'opinion privée subissent, l'une et l'autre, des influences. Les grandes entreprises nous fournissent constamment preuve sur preuve que les moyens d'influencer l'opinion forment une science. Nous invitons le lecteur à aller avec nous dans un bureau de la Cité de New-York, où tous ses doutes cesseront sur la question de savoir si l'on peut ou non exercer une influence sur l'opinion publique. Si notre lecteur est Européen, nous croyons, non seulement qu'il sera intéressé, mais que des surprises lui seront réservées.

A la tête du bureau dont nous voulons parler est une

femme qui a fait ses études dans le laboratoire de psychologie de l'Université Columbia ; elle a sous ses ordres six ou huit secrétaires et douze ou quinze sténographes ; les bureaux sont spacieux et lumineux. Bien que nous nous trouvions dans un bureau qui s'occupe uniquement de publicité, les annonces ne sont ni reçues ni rédigées là ; les affaires, en Amérique, sont bien trop spécialisées pour cela.

Que contiennent tous ces livres qui garnissent une douzaine ou davantage de bibliothèques de taille moyenne ? Demandez la permission d'en ouvrir un ; voici, classées en tableaux, les sommes que telle maison de commerce a versées en publicité, pendant les dix dernières années ; les sommes payées, à l'une des trente ou quarante revues, pour la publicité, au cours des dix ou vingt-cinq dernières années y figurent aussi ; une autre colonne indique les sommes dépensées pour la publicité dans les quotidiens ; on y trouve, également, des chiffres qui prouvent qu'une diminution des frais d'une certaine forme de publicité a été suivie d'un ralentissement des affaires dans cette industrie particulière ¹.

On y trouve des chiffres qui prouvent un rapport direct entre l'argent consacré à la publicité, dans certaines régions du pays, et une recrudescence des affaires, dans ces régions. Presque tous les grands établissements commerciaux et industriels sont abonnés à un bureau de ce genre ².

1. Au cours de cette visite, on signala, à l'auteur, l'expérience faite par une maison de savon très connue. Cette société avait estimé que le public était si habitué à certaines de ses marques qu'il était inutile de continuer à leur faire de la réclame. On suspendit donc, pendant trois ans, la publicité pour ces marques-là ; la vente se ralentit tellement que la société fut obligée de lancer une nouvelle campagne de publicité, plus onéreuse que celle qu'elle aurait faite s'il n'y avait pas eu d'interruption.

2. L'auteur, faisant partie d'une commission de cinquante membres pour étudier le problème du tabac, a eu l'occasion de faire maintes visites au bureau dont il est parlé ci-dessus. La commission voulait acheter les renseignements relatifs aux sommes dépensées en publicité par les diverses firmes de tabac. Toutefois, le bureau refusa de nous les vendre et la commission dut finalement s'arranger pour recueillir ses propres renseignements ; on craignait que l'usage fait par les sociologues de ces renseignements ne fût pas dans l'intérêt du commerce du tabac.

Presque toutes les Universités américaines ont une section de commerce rattachée à la section d'économie politique. Dans certaines, ces sections sont devenues des Ecoles de commerce ; de ce nombre sont quelques-unes de nos meilleures Universités : Harvard, Columbia, New-York et bien d'autres. La publicité donne lieu à un enseignement régulier. L'esprit qui anime ces sections commerciales est, probablement, la meilleure preuve du sens commercial et du matérialisme de notre siècle. Et, surtout, il sert à souligner certains dangers qui menacent le peuple américain, à raison même de son caractère pratique ; l'observateur pénétrant en arrive à se demander si nous ne devenons pas trop pratiques.

La publicité semble devoir ruiner notre vie universitaire.

Alors que l'auteur était étudiant à l'Université Columbia, il suivit, pendant quelque temps, les cours sur la publicité ; parmi les sujets étudiés, étaient les moyens de faire de la réclame pour le tabac ¹. On consacra une série de conférences à cette question ; les étudiants firent beaucoup de devoirs écrits qui consistaient à rédiger des annonces, accompagnées de dessins et d'esquisses, de nature à attirer l'attention. Le professeur, à l'ouverture de sa première leçon, déclara qu'il allait étudier la question de la publicité du tabac ; il avoua franchement qu'il fumait rarement et que, peut-être, chacun se trouverait mieux, physiquement et financièrement, s'il s'en abstenait ; puis il conclut de cette façon : « Nous ne sommes pas ici pour discuter la question de l'utilité du tabac ; nous sommes ici pour rechercher les moyens de développer sa vente et son usage. » Cet état d'esprit est significatif, il détermine l'attitude

1. Nous choisissons ce sujet parce que les explications données plus haut complètent certains détails intéressants relatifs aux mêmes questions étudiées p. 247 et suivantes.

d'un grand nombre de professeurs. Toutes nos Universités en sont plus ou moins imprégnées. Sans pousser l'analyse plus loin, nous ajouterons que cette conception mentale est une perversion complète de l'esprit dans lequel nos Universités ont été fondées, et qu'elle est bien éloignée de « cet esprit de liberté dans lequel notre République a été conçue ».

La liberté du consommateur devient une illusion.

Nous sommes en mesure de montrer que la consommation de thé et de café peut être largement influencée par la publicité. (Voir « The Tea and Coffee », *Trade Journal*, mars 1921). On mène, actuellement, une grande campagne au sujet du thé : « Nécessité de faire l'éducation du consommateur de thé. » On pourrait répéter ces expériences pour mille autres articles d'usage courant.

Le point sur lequel nous désirons insister, c'est que l'idée que le consommateur est libre est fausse. Il croit l'être, il se vante souvent de son indépendance et de son droit de choisir. Nous avons la preuve que ses consommations lui sont imposées. Autrefois, il travaillait comme un esclave et son maître récoltait tout le produit de son labeur, lui laissant tout juste de quoi vivre misérablement. L'évolution de l'industrie et de la vie sociale a donné à l'ouvrier la liberté corporelle, mais il lui reste encore à obtenir sa liberté intellectuelle, c'est-à-dire la véritable indépendance. L'art de la réclame a fait de tels progrès, surtout en Amérique, que le consommateur peut être amené à abandonner son salaire, tout en gardant l'illusion qu'il agit en toute liberté.

Le sociologue envisage l'étude des méthodes commerciales.

Le sociologue est obligé de tenir compte de ce nouvel état de choses. Le monde des grandes entreprises améri-

caines a appris à connaître, à diriger et à influencer l'opinion publique ; il a ramené cela à une science, comme nous l'avons montré ; en tant qu'organisation économique, ses procédés provoquent l'admiration du monde, mais en tant que fait sociologique, c'est une des menaces les plus redoutables pour la vie américaine. Nos laboratoires de psychologie sont activement occupés à fournir des observations qui doivent aider les éducateurs à libérer l'esprit des élèves et des masses ; pourtant, le monde des affaires semble plus actif que jamais et s'empresse de recourir à ces mêmes principes pour influencer les masses, dans le sens de ses propres intérêts. L'éducateur et le sociologue proclament que le but qu'ils poursuivent est de combattre l'ignorance, de libérer les hommes des entraves de la coutume et de la tradition, enfin, de fortifier l'emprise d'une véritable démocratie. Qu'il nous soit permis de leur recommander d'étudier les méthodes commerciales, s'ils veulent apprendre à employer les moyens psychiques avec le plus grand succès.

Qu'il soit bien entendu que nous n'avons ni l'intention ni le désir de discréditer la publicité, d'une manière générale. Une étude, même superficielle, du sujet, suffira à convaincre celui que cela intéresse, que la publicité joue un rôle honorable et utile dans l'organisation économique actuelle de la société. A ce propos, nous citerons les services qu'elle rend comme moyen de vulgarisation de la science, la précieuse propagande qu'elle a faite à certains produits scientifiques, la valeur de son influence sur la production et la vente, son pouvoir éducatif du goût et ses efforts pour accroître le bien-être général ; de nombreuses campagnes en faveur de l'hygiène, de la salubrité, la mise en garde du public contre certains accidents, une propagande destinée à faire pénétrer dans l'esprit du public la nécessité de développer l'instruction ou d'adopter des mesures destinées à la défense de l'Etat, tous ces mouvements ont été

admirablement secondés par une publicité judicieuse.

Nous rendons pleine justice à l'utilité de la publicité, mais le terrible abus de cette force restera toujours le principal objet de nos attaques, jusqu'à ce que les moyens de culture s'exercent librement sur l'esprit du public. Il faut que l'homme soit amené à agir selon ses plus hautes facultés, afin qu'il se développe pleinement, ainsi que ceux qui lui sont chers, et, en même temps, de manière à ce que ses actes réagissent le plus favorablement possible sur ses semblables et sur l'Etat. Le sociologue ne va pas se contenter de se distraire, lui et ses amis, à parler de ces choses. Il se mêle au monde et organise la vie des hommes, des femmes et des enfants de telle sorte que ces résultats soient obtenus. « Il y a une direction morale que nous devons assumer ¹. » Le sociologue se propose de l'assumer.

« L'ancien ordre de choses change » ².

Il paraît à peu près certain que, parmi les noms que l'histoire américaine des trente dernières années transmettra à la postérité, figureront, en première ligne, ceux des citoyens qui ont accompli une grande œuvre matérielle. On dit souvent que l'Amérique est le pays des trusts. Il n'est pas douteux que, dans quatre ou cinq siècles, les historiens considéreront notre époque et, en particulier, la phase américaine, comme l'ère du commerce, de l'industrie, des

1. Président WILSON, *Discours de Baltimore*, pour défendre le Traité de Versailles.

2. « Nous sommes en présence d'une nouvelle organisation de la société. « Notre vie a rompu avec le passé. La vie en Amérique, aujourd'hui, n'est pas ce qu'elle était il y a vingt ans, elle n'est pas ce qu'elle était il y a dix ans. Nous avons modifié radicalement nos conditions économiques et, avec notre société économique, l'organisation de notre vie... Ce n'est rien « moins qu'un nouvel âge social, une nouvelle ère de relations humaines, « une nouvelle mise en scène pour le drame de la vie. » (WILSON, *The New Freedom*, p. 3. — Il existe une édition française de cet ouvrage, intitulée « *La nouvelle Liberté*, traduction Emile Maucomble, 2^e édition, Paris 1913: Editions du Temps Présent).

grandes entreprises, plutôt que celle de l'art et de la culture générale.

Il est entendu que nous sommes à l'âge technique. Chacun cherche une machine qui l'aidera à accomplir son travail. Les merveilles de la production ont exercé une influence profonde sur notre philosophie de la vie ; il n'est pas douteux que les valeurs morales ont quelque peu souffert du changement.

Notre guerre civile a aboli l'esclavage ; il n'est plus possible à un petit groupe d'individus de récolter le labeur du plus grand nombre, grâce au système d'esclavage du travailleur. Quelques-unes des forces qui furent mises en action pour libérer les esclaves ont été, par la suite, utilisées et développées en vue de l'asservissement de tous, à des conditions qui garantissaient des bénéfices et la domination du monde, à un degré que les propriétaires d'esclaves n'avaient pas rêvé.

**Les sociétés de capitaux ont été inventées pour extraire
de la Société des revenus non gagnés.**

Dans cet ordre d'idées, nous pensons, tout naturellement, au système des tarifs douaniers¹. Quelques-uns des trusts ont dû leur succès à des tarifs élevés, d'autres au monopole foncier². Toutefois, la véritable force des trusts réside dans une nouvelle invention, qui est la création juridique connue sous le nom d'association de capitaux (*corporation*). Or, l'association de capitaux jouit de tous les pouvoirs impartis à un individu ; elle est aussi exempte de faiblesses humaines ; elle n'a pas de conscience et elle ne meurt jamais³. Les membres de la société et la conscience

1. Voir p. 233.

2. Voir chapitre ix.

3. L'ex-président Wilson a justement remarqué qu'un individu perd tout sentiment humain lorsqu'il entre dans une société. « Autrefois, les sociétés jouaient un très petit rôle dans le monde des affaires, mais aujourd'hui

qu'ils peuvent avoir disparaissent, mais la société survit. Nous n'entrerons pas dans les longs et intéressants détails de l'histoire des trusts aux Etats-Unis pendant ces quarante dernières années, ce ne serait d'aucune utilité pour notre thèse. Ce qui nous intéresse, c'est le côté social de la question. Les trusts ont été parmi les plus puissantes influences qui aient corrompu la vie politique américaine. Vainement parlerait-on de liberté à l'éducateur américain et aux institutions d'enseignement public, tant que les tentacules de ce poulpe monstrueux continueront à sucer, à son profit et sur ses ordres, non seulement les ressources matérielles, mais, ce qui est plus grave, les ressources intellectuelles du pays.

« Le développement des trusts a mis à jour un certain nombre de vices dans les sociétés financières ou plutôt, ils ont amplifié des tendances pré-existantes qui ne s'étaient manifestées que sur une petite échelle. Les principaux vices, à notre connaissance, sont l'imprudence dans le lancement des affaires, la fraude, et, ensuite, la spéculation dans la gestion. Il est toujours difficile de faire la démarcation entre la folle témérité, l'incapacité et la malhonnêteté ; mais l'irresponsabilité de plus en plus grande de l'administration des sociétés a certainement préparé le chemin à des pratiques finan-

« elles ont un rôle capital et la plupart des individus sont au service des sociétés. Vous savez ce qui arrive quand vous êtes au service d'une société. Vous ne pouvez, en aucun cas, avoir accès auprès des hommes qui déterminent, en réalité, la politique de la société. Si elle fait des choses qu'elle ne devrait pas faire, vous n'avez absolument pas voix au chapitre et vous n'avez qu'à obéir ; bien souvent, profondément mortifié, il vous faut coopérer à des actes que vous savez être contraires à l'intérêt général. Votre individualité est absorbée par l'individualité et l'activité d'une grande organisation ». (W. WILSON, *The New Freedom*, p. 5).

« Le public a-t-il affaire au Président et au Conseil des directeurs ? Non. Quelqu'un peut-il leur demander des comptes ? Il est à peu près impossible de le faire. Si vous l'essayez, vous vous livrez à un jeu de cache-cache, l'objet de vos recherches se réfugiera tantôt derrière son individualité personnelle, tantôt derrière l'irresponsabilité de la société. » (*Ibid.*, pp. 11 et 12).

« cières qui sont franchement répréhensibles, sinon criminelles ¹. »

Les paroles que nous venons de citer sont celles d'un économiste américain conservateur, une de nos grandes autorités en matière de trusts. Un grand nombre de savants ont étudié et exposé les vices des trusts ; les faits concernant la témérité dans le lancement des affaires, la fraude véritable que constitue le paiement de dividendes fictifs, l'achat et la vente, par ses propres agents, des titres d'une société, dans un but de spéculation ; la série particulière d'abus auxquels ils se livrent par l'intermédiaire des *holding companies*, les efforts pour dissimuler les profits non gagnés des promoteurs de l'affaire, au moyen d'une capitalisation excessive, voilà des sujets dont chacun remplit des volumes, que tout enquêteur peut se procurer facilement. En réalité, les formes innombrables de la concurrence déloyale ² sont si complexes, qu'il est impossible de les classer. L'histoire nous apprend que les nations ont souvent acquis leurs richesses en faisant des guerres de conquêtes et en se livrant à des actes de piraterie, mais il appartenait au Nouveau-Monde de montrer — ce dont on n'avait jamais eu l'idée et que, moins encore, personne

1. W. Z. RIPLEY, *Trusts, Pools and Corporations*. Ginn and Co, Boston, New-York, Introduction, p. xxiii.

2. « Concurrence déloyale » est un terme qualifiant des pratiques qui ont été révélées à la suite d'un certain nombre de poursuites exercées contre des monopoles, dans ces dernières années. L'autorité en la matière énumère onze formes différentes de concurrence déloyale, parmi lesquelles on peut citer : les entreprises fictivement indépendantes ; la fabrication d'articles bon marché (*fighting brands*) pour ruiner la concurrence ; les listes noires ; et le boycottage ; l'espionnage et l'emploi de détectives ; les manœuvres sur le marché, les rabais, les contrats privilégiés, etc. Les exemples donnés dans ce livre ne mettent en lumière qu'une partie de ces pratiques ; toutefois, ils suffisent à montrer nettement que l'Etat se préoccupe de sauvegarder jalousement les droits des concurrents plus faibles. Parmi les plus remarquables exemples de pratiques déloyales, nous avons choisi les cas suivants : les affaires Bathub et Keystone Watch, qui se sont rendues coupables d'intimidation et d'espionnage ; l'International Harvester Co qui, dans ses débuts, a fait usage d'entreprises fictives ou indépendantes et secrètes ; et la plus rapace de toutes, la National Cash Register Co, qui a employé la contrainte sous les formes les plus flagrantes. (RIPLEY, *Trusts, Pools and Corporations*. Introduction, pp. xxix et xxx).

n'avait réalisé — comment on pouvait accumuler des richesses beaucoup plus considérables encore en employant des moyens juridiques frauduleux et, en même temps, en permettant aux promoteurs de ces gains illicites de jouir de situations sociales de la plus haute honorabilité.

**Le monde des affaires et le gouvernement sont les victimes
d'intérêts particuliers.**

Les sociétés ont complètement transformé la vie américaine. Les affaires de la nation et son bonheur sont, de plus en plus, à la merci de quelques-uns. « Il est vrai que si la « plupart des individus sont ainsi noyés dans la société, « quelques-uns, en tout petit nombre, sont élevés à une « puissance qu'en tant qu'individus ils n'auraient jamais « exercée. Grâce aux grandes organisations dont ils sont « les chefs, quelques-uns sont à même de jouer un rôle « sans précédent dans l'histoire, dans la direction des « affaires du pays et dans la détermination du bonheur « d'une foule de gens ¹. »

Le résultat de cette concentration d'influence est la perte de la liberté. « L'industrie américaine n'est plus libre « comme elle l'était autrefois ; le commerce américain « n'est pas libre ; celui qui n'a qu'un petit capital a beau- « coup plus de mal à entrer dans l'arène et il lui est de plus « en plus impossible de lutter avec les gros bonnets. Pour- « quoi ? Parce que les lois de notre pays n'empêchent pas « le fort d'écraser le faible ; voilà la raison, et aussi, parce « que les forts ont écrasé les faibles, les forts sont les « maîtres de l'industrie et de la vie économique de notre « pays ². »

1. W. WILSON, *The New Freedom*, p. 6 (édition française E. Maucombe, p. 33).

2. *Ibid.*, p. 15 (éd. fr., p. 40).

Non seulement des individus, en nombre considérable, subissent la domination de quelques-uns, mais le gouvernement lui-même semble capituler. « Notre gouvernement « a été, dans ces dernières années, sous la domination des « chefs de l'alliance des grandes sociétés à intérêts spéciaux. « Il n'a pas tenu en bride ces intérêts et il ne leur a pas « assigné la place qu'ils devaient occuper dans l'ensemble « du système économique ; c'est lui qui s'est soumis à leur « autorité. Résultat : il s'est développé un système détestable de favoritisme gouvernemental (qui s'est manifesté par cet extravagant tarif douanier) qui a eu une « répercussion profonde sur la vie même du pays, frappant « tous les habitants, imposant aux concurrents un handicap déloyal et écrasant, établissant des impôts de tout « genre, étouffant partout le libre esprit des entreprises « américaines¹. Le gouvernement, qui avait été fait pour « le peuple, est passé aux mains des *bosses* et de leurs « patrons, les intérêts particuliers. Un empire invincible a été établi par dessus les formes de la démocratie². »

L'ex-président Wilson nous dit ce que beaucoup d'économistes ont prouvé : « De nos jours, le gouvernement des « Etats-Unis est le nourrisson des intérêts particuliers³... » « Il nous faut débarrasser notre gouvernement de la domination de certaines classes⁴. » Et, plus loin, il illustre ses observations en ces termes : « Il y a la question du tarif « douanier. Peut-elle être réglée en faveur du peuple, tant « que les monopoles sont les principaux conseillers à « Washington ? Il y a la question de la circulation monétaire. Allons-nous résoudre ce problème tant que le

1. W. WILSON, *The New Freedom*, p. 25 (édition française E. Maucomble, p. 48).

2. *Ibid.*, p. 35 (éd. fr., p. 56).

3. *Ibid.*, p. 58 (éd. fr., p. 73).

4. *Ibid.*, p. 64 (éd. fr., p. 77 *in fine*).

« gouvernement n'écoute que les avis de ceux qui dominent la situation bancaire ? ¹ »

Il y a, aux Etats-Unis, une théorie très répandue, d'après laquelle les trusts sont un développement naturel des affaires et, bien qu'ils se rendent souvent coupables des actions les plus répréhensibles, constituent un mal nécessaire. La proposition est insoutenable. « Les trusts « n'ont pas poussé. Ils ont été créés artificiellement ; ils « n'ont pas été produits par un phénomène naturel, ils « ont été constitués par la volonté, la volonté réfléchie et « suivant un plan arrêté, d'individus qui étaient plus puissants que leurs confrères dans le monde des affaires et « qui voulaient mettre leur puissance à l'abri de la concurrence..... Ils datent d'une époque toute récente et « très corrompue, où les hommes savaient et ce qu'ils « voulaient et comment l'obtenir de la faveur du gouvernement ². »

Dans le chapitre IX, nous avons signalé les méthodes employées pour accaparer nos ressources naturelles. « Dans « notre pays, certains monopoles ont réussi à s'emparer « presque complètement des matières premières, surtout « dans les mines, grâce auxquelles le groupe important des « manufactures fonctionne ; et, ensuite, ils distinguent, « quand bon leur semble, pour la vente de ces matières « premières, entre les rivaux du monopole et ceux qui s'y « soumettent ³. »

« La situation est celle-ci : un nombre relativement « faible d'individus ont mis la main sur les matières premières de notre pays ; un nombre relativement faible « d'individus disposent de la force hydraulique qui peut « être utilisée à la production à bon marché d'énergie pour « faire marcher nos machines ; ces mêmes individus sont

1. *Ibid.*, p. 77 (éd. française, p. 87).

2. *Ibid.*, p. 165 (éd. fr., p. 152).

3. *Ibid.*, pp. 174 et 175 (éd. fr., p. 159).

« à la tête de nos chemins de fer ¹ ; grâce à des accords
« intervenus entre eux, ils sont maîtres des prix ², et ce
« même groupe d'hommes dispose des plus grands crédits
« du pays ³. »

**C'est une question fondamentale pour l'instruction
publique.**

Les citations que nous venons de faire, et les renseignements statistiques que nous avons donnés dans les chapitres précédents, ont abondamment prouvé la puissance du monopole, aux Etats-Unis. Nous ne discutons pas la question au point de vue économique ou juridique ; ce n'est pas notre domaine. Ce qui nous importe ici, c'est d'étudier les conséquences de cet état de choses pour la société et pour l'avenir immédiat des Etats-Unis, dans le but de réfréner ces forces dictatoriales. C'est une question de sociologie de première importance. La sociologie ne connaît pas de plus grand problème dans l'éducation. La prospérité future et l'existence même des générations à venir est « pesée dans la balance », quand nos éducateurs annoncent leur intention d'introduire l'étude de ces questions auprès des enfants des travailleurs. Le succès ou l'échec de cette nouvelle entreprise de l'instruction publique moderne marquera une date décisive dans la vie de notre pays.

Le problème de la répartition n'est pas résolu.

La querelle soulevée par la répartition des richesses et par la rémunération des capitaux est, probablement, la

1. Les chemins de fer avaient, en 1901, la haute main sur environ 96 0/0 des ressources d'anthracite et en possédaient en propre plus de 90 0/0 (SEAGER, *Principles of Economics*, p. 418).

2. Il y a « l'accord entre ces messieurs » qu'aucun tribunal ne peut atteindre. (*Ibid.*, p. 418).

3. W. WILSON, *The New Freedom*, p. 189 (éd. française, p. 170 *in fine*).

plus ancienne de toute l'histoire économique. Le règlement de ces dissensions a rempli les annales des siècles passés du récit de compromis chèrement disputés et de guerres civiles et étrangères sans fin. Prophètes, fondateurs de religions, hommes d'Etat et réformateurs de tous les temps ont essayé d'élaborer des systèmes et des philosophies, en vue d'assurer la répartition des biens matériels et intellectuels sur une base qui apporterait plus de justice aux individus et une plus grande somme totale de bonheur à l'Etat.

La législation moderne abonde en lois et dispositions législatives qui se proposent la guérison de maux qui découlent directement ou indirectement d'un système économique qui permet aux revenus du peuple entier d'entrer dans les coffres de quelques-uns. La plupart de nos assurances sociales, retraites pour la vieillesse et indemnités de chômage sont de cet ordre. On a, de plus en plus, le sentiment, de nos jours, que la plupart de ceux qui ont des embarras financiers en sont arrivés là à cause d'une injustice probable dans l'ordre économique. On espère que l'allocation d'aumônes, sous une forme ou une autre, soulagera les plus nécessiteux, et, en même temps, assurera la solidarité de l'Etat et déchargera la conscience publique. Toutefois, les faits n'autorisent pas cet optimisme. Les maux créés par l'injuste répartition des richesses sont si largement répandus que l'existence même de notre gouvernement en est menacée.

Les questions les plus troublantes, relatives à la répartition, relèvent du sociologue et de l'éducateur plutôt que de l'économiste.

L'économiste a accompli heureusement sa tâche. Nous acceptons les lois de la répartition telles qu'il les a établies. De plus, nous utilisons les renseignements statistiques mis

à notre disposition par le statisticien ; mais les travaux combinés de l'économiste et du statisticien, dans le domaine de la répartition, sont encore loin d'avoir épuisé beaucoup de questions de toute première importance pour la prospérité présente et future de la société.

Le sociologue et l'éducateur croient tous deux pouvoir rendre de grands services. Le premier, tout en reconnaissant que les lois économiques sont immuables, a une abondante réserve de propositions intéressantes, en vue d'adoucir la rigueur des conséquences d'un grand nombre de lois de répartition des richesses ou de les appliquer dans des directions qui fortifieront l'Etat au lieu de le mettre en pièces. En d'autres termes, le sociologue voit des buts possibles à atteindre pour la société si seulement la direction et la puissance de la loi économique sont revisées. On ne peut pas changer les lois de l'engrenage économique, mais on peut lui faire moudre de la joie, de l'espoir, le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue, au lieu de la mouture actuelle d'incertitude, de pauvreté et de désespoir. Pour atteindre ces positions avancées que le sociologue envisage il adresse un pressant appel à l'éducateur. Tout d'abord, il s'est mis en quête de méthodes pédagogiques et d'un matériel approprié qui lui permettent d'inculquer ses nouvelles doctrines aux masses, afin que ces vérités nouvelles trouvent leur application pratique dans la vie.

Nous avons eu l'occasion, dans un chapitre précédent (voir chap. IX), d'étudier notre richesse nationale du point de vue de sa concentration entre les mains de quelques-uns ; et les dangers que notre pays court de ce fait. Nous allons examiner, maintenant, une série de faits étroitement liés à ceux qui ont été signalés dans le chap. IX ; mais, cette fois, du point de vue de la répartition économique.

Nous possédons d'abondantes statistiques qui montrent le formidable accroissement de la fortune du peuple

des Etats-Unis, quand on l'évalue par tête d'habitant ¹.

En 1850, on estimait qu'elle s'élevait à \$ 300 par tête. En 1904, elle atteignait \$ 1.300. Nous sommes sûrs qu'à l'heure actuelle elle dépasse \$ 2.400. Naturellement, il ne faut pas oublier que ces chiffres ne peuvent pas être comparés, tant qu'ils n'auront pas été ramenés à l'uniformité par quelque *index number*. Le Dr. King, par un système de tableaux et de courbes, a montré la profondeur du gouffre qui sépare la fortune moyenne des classes les plus riches et le pécule moyen des pauvres ².

« Les deux tiers les plus pauvres de la population ne
« possèdent à peine que cinq à six pour cent de la richesse,
« et la basse classe moyenne, une part plus faible encore.
« Ainsi les trois quarts les plus pauvres de la population
« ne possèdent guère plus de dix pour cent de la richesse
« totale du pays. La haute classe moyenne fait meilleure
« figure, car elle détient environ un tiers de la richesse
« totale. C'est, probablement, cette classe qui jouit des con-
« ditions idéales de propriété du capital ; pour elle, les
« ressources dont elle dispose augmentent grandement le
« sentiment qu'elle a d'être à l'abri de la misère en cas de
« malheur. Le revenu provenant de la richesse accumulée
« est suffisant pour lui procurer du plaisir et un certain
« luxe ; toutefois, il ne l'est pas assez pour que le possesseur
« soit tenté de mener une vie d'oisiveté et de dissipation.
« L'accumulation de richesse n'est pas assez considérable
« pour devenir un instrument d'oppression ou pour pro-
« curer une grande puissance politique. C'est donc l'ex-
« pansion de cette fraction de la population que souhaite
« celui qui a foi en la démocratie.

« La classe la plus riche, bien qu'elle comprenne seule-
« ment 2 0/0 de la population, possède la part du lion de

1. Voir W. I. KING, *The Wealth and Income of the People of the United States*, chap. III.

2. *Ibid.*, p. 71.

« la richesse accumulée. Plus de la moitié, en réalité près
 « des 3/5 du capital, sont entre les mains de cette cinquan-
 « tième partie de la population. 1 0/0 des plus riches pos-
 « sèdent, au moment de leur décès, près de la moitié de
 « la valeur de tous les biens dévolus par succession, tandis
 « que le quart de la fortune totale était en la possession
 « de la quatre-centième partie de la population. Cela
 « signifie que chacun des individus appartenant à la
 « quatre-centième partie la plus riche de la population avait
 « cent fois la fortune du citoyen moyen. Connaissant ces
 « faits, nous sommes en mesure de répondre plus intel-
 « ligemment à la question : La répartition des richesses
 « est-elle faite de manière à servir de stimulant à l'esprit
 « d'industrie, d'économie, ou est-elle de nature à pénétrer
 « l'homme moyen du caractère désespéré de sa situation ? »

« Après avoir fait la démonstration irréfutable que la
 « richesse est très inégalement répartie, il nous reste logi-
 « quement à essayer de démêler la cause de cette réparti-
 « tion ² ».

Conséquences de la loi de la rente.

Avant d'aller plus loin, adressons-nous à l'économiste qui rafraîchira notre mémoire sur quelques-uns des principes d'économie politique que nous avons appris à son école.

« La rente ne fait pas partie des dépenses de production,
 « c'est-à-dire qu'elle ne fait pas partie de ces dépenses de
 « production qui affectent les prix. C'est un gain différen-
 « tiel, un excédent sur les dépenses totales des producteurs
 « les plus heureux. Le prix est déterminé par le coût de
 « l'augmentation marginale. La rente n'est pas un des

1. W. I. KING, *The Wealth and Income of the People of the United States*, pp. 78 à 82

2. *Ibid.*, p. 86.

« facteurs qui influent sur le prix, mais c'est le résultat du
« prix. Elle provient du prix relativement élevé qui doit
« être payé pour produire la demande ¹. »

« Si la terre pouvait être fournie en quantité illimitée, et
« si toutes les terres étaient de même qualité, les forces
« naturelles inhérentes à la terre seraient toujours dirigées
« et utilisées par le travail ; et, en ce sens, il y aurait une
« productivité de la terre. Mais il n'y aurait de produit
« différentiel pour aucune pièce de terre, pas de rente, pas
« de notion d'une productivité particulière de la terre
« donnant lieu à une rente. La rente naît du nombre res-
« treint des bonnes sources de production, à raison de la
« différence des quantités produites par d'égales quantités
« de travail ². »

En présence de ce phénomène, certains hommes d'Etat
se sont posé la question : « Pourquoi ne pas taxer les plus-
« values foncières ? Imposez l'homme qui reçoit quelque
« chose qu'il n'a jamais gagné, qu'il n'a jamais produit et
« qui, en toute justice et équité, ne devrait jamais lui
« appartenir ³. »

Cette doctrine s'applique encore avec plus de force aux
conditions économiques des Etats-Unis. « Les terrains
« houillers, les terrains forestiers, les terrains urbains, les
« terres agricoles, toutes ces formes de ressources qui sont
« soumises aux lois sur la propriété privée, accusent une
« augmentation de valeur et paient une rente plus élevée à
« mesure que la société se développe et que la population
« s'accroît ⁴. »

Nous avons déjà signalé comment la propriété de la plu-
part de ces terrains s'obtenait, et nous constatons mainte-
nant que l'accroissement de la population et le perfection-

1. F. W. TAUSSIG, *Principles of Economics*, vol. II, p. 56.

2. *Ibid.*, p. 58.

3. Voir *Daily News*, 29 sept. 1921, paroles prononcées par le Premier Ministre Lloyd George.

4. S. NEARING, *Income*, p. 13.

nement de la culture ajoutent une valeur fabuleuse à des biens acquis, à l'origine, par les méthodes les plus contestables. Même un économiste aussi conservateur que le professeur Taussig montre que la rente a été la cause de grandes inégalités de fortune aux États-Unis ¹.

**Les progrès réalisés dans les arts appliqués ajoutent
une nouvelle force à la loi de la rente.**

Pendant les dernières décades, ces lois économiques ont joué d'une manière sans précédent dans l'histoire.

L'emploi des poutrelles de fer et du béton a fait, du moderne gratte-ciel, une forme de construction assez peu coûteuse. Nous nous trouvons ici en présence d'un cas où un perfectionnement dans les arts se traduit par une augmentation de la valeur du terrain. Le gratte-ciel est un tour de force mécanique et doit être considéré comme un record ; mais ses conséquences sociales menacent d'être désastreuses pour notre cité moderne. Il faut enseigner aux masses quel sera l'effet de cet entassement sur leur lutte pour l'existence. Le remède est simple. Taxez la terre ; au lieu de cela, nos conseils municipaux taxent presque tout, sauf cela. Le résultat est le comble de la confusion.

La question de la rente est primordiale pour les masses populaires de tous les pays et, pourtant, rares sont ceux qui y entendent quelque chose. La Société ne peut pas appliquer les perfectionnements de la mécanique, tels que la construction moderne des édifices, sans une réforme appropriée de l'instruction qu'elle donne aux masses. Le fait d'avoir négligé d'enseigner la vérité, sur les lois de la rente et ses conséquences sociales, a permis aux démagogues et aux fanatiques de haranguer la foule à tous nos carrefours. Mais beaucoup de gens s'empresseront de vous

1. F. W. TAUSSIG, *Principles of Economics*, vol. II, p. 100.

dire que la question de la rente est beaucoup trop difficile à comprendre pour les masses. On peut leur répondre que des masses non préparées élisent, chaque année, un conseil municipal qui s'engage à s'occuper de la question de la rente, bien que ni l'électeur ni le conseiller ne sachent exactement de quoi il s'agit. Ils tirent leurs notions d'économie politique de journaux de parti et de la conviction traditionnelle, profondément ancrée, que les bons et les mauvais jours sont plus ou moins liés à des mots d'ordre et des devises de parti.

Toutefois, tant que les professeurs d'économie politique persisteront à encourager le peuple dans la conviction que leur science est si abstruse et si profonde que les masses ne pourront jamais la comprendre, et tant que nos écoles seront sous la domination des classes possédantes qui bénéficient de l'augmentation de la rente provenant des perfectionnements dans la construction et dans la mécanique, d'une manière générale, il n'y a pas à espérer que se dissipe bientôt l'ignorance des masses sur un des sujets les plus importants qui influent sur leur sort.

Ici encore, nous faisons appel au sociologue et à l'éducateur. Tous deux doivent combiner leurs forces pour obtenir une prompte réforme de l'instruction publique, de manière à faire face à une situation telle qu'il n'est pas exagéré de dire que les maux qui en résultent menacent d'amener la révolution. Le fait que l'orateur de carrefour peut intéresser les masses en les entretenant de leurs misères est la preuve que ces mêmes masses accueilleraient avec joie un exposé clair et ordonné qu'un système d'instruction leur offrirait. On pourrait expliquer, aux jeunes gens de quatorze à dix-huit ans, l'économie politique sous une forme simple et concrète qui ne dépasserait pas leur intelligence.

Nos institutions d'enseignement public peuvent-elles se réorganiser assez vite pour conserver les progrès qu'un âge technique a rendus possibles ?

A ce sujet, il est d'un grand intérêt de remarquer que des économistes éminents, comme Taussig, que nous avons si souvent cité, et un grand nombre d'autres, admettent le principe que la rente économique appartient à la communauté. La seule raison qui fait hésiter la plupart de ces économistes à préconiser la confiscation totale de la rente économique, est une question d'administration. On prétend que le peuple n'est pas assez honnête pour administrer ses propres affaires ; il lui faut donc charger des particuliers de le faire pour lui. Nous reconnaissons que l'argument n'est pas sans valeur, mais c'est une accusation terrible contre notre religion, notre système d'instruction publique et nos idéals de morale civique. Que signifie, au fond, un aveu de ce genre ? C'est, tout simplement, une manière de dire que, malgré que la société ait réalisé de grands progrès matériels, parmi lesquels, naturellement, il faut citer l'accroissement de la valeur de la terre, nous en arrivons, finalement, à la triste constatation que nous avons été incapables de développer assez notre puissance cérébrale collective pour conserver les bienfaits que notre siècle est prêt à conférer au peuple tout entier. En d'autres termes, le système d'enseignement public et l'instruction des masses sont d'un niveau si bas qu'ils ne donnent pas satisfaction aux besoins immédiats de la vie collective. Notre instruction publique primaire et secondaire nécessite une réforme qui tienne compte de ces nouvelles exigences. La sociologie dans l'éducation a une tâche urgente à remplir. Les masses sont déjà mûres pour une solide instruction.

Dans tous les pays, on objecte que l'enseignement de

l'économie politique, dans les écoles publiques, serait dangereux. Par conséquent, on suppose que la stabilité du groupe serait menacée par l'initiation des enfants du peuple à ces questions. Nous prétendons exactement le contraire. La stabilité de la société est menacée, si nous continuons à rester inertes. « Les propriétaires des capitaux
« portant intérêt peuvent, du simple fait qu'ils sont pro-
« priétaires, retirer, des valeurs produites par l'industrie
« américaine, des milliards de dollars chaque année. On ne
« leur demande pas par quels procédés ils ont obtenu cette
« fortune. Ils possèdent, et leur propriété leur rapporte un
« revenu ¹. »

A moins qu'on ne puisse organiser un système scolaire qui détourne le courant de quelques-uns des « milliards » dont nous venons de parler, il n'y a pas la moindre raison de croire que notre République puisse durer. Celui qui préconise l'enseignement de l'économie politique et de la sociologie, aux enfants du peuple, est le seul qui soit véritablement conservateur. Il est le seul qui semble assez clairvoyant pour comprendre ce que signifient, pour notre République et pour le monde, notre inertie devant ces questions et notre négligence de ces problèmes.

Le capital essaie de se protéger aux dépens du travail.

Notre société économique actuelle souffre d'un autre mal. La tendance moderne est de garantir la sécurité des revenus du capitaliste, alors que la situation du travailleur devient plus précaire. « Premièrement, le revenu du capital
« jouit d'un droit de priorité sur les produits de l'industrie.
« Deuxièmement, les vicissitudes de l'industrie affectent
« le revenu du capital moins durement que le revenu du

1. S. NEARING, *Income*, p. 153.

« travail. Troisièmement, les capitaux productifs de revenu
 « sont relativement stables. Quatrièmement, les capitaux
 « produisant un revenu ont une tendance à se concentrer
 « entre les mains d'un petit nombre d'individus. L'effet
 « total de ces caractéristiques des revenus du capital est
 « stupéfiant. Priorité, régularité, permanence et concen-
 « tration des revenus du capital se combinent pour placer
 « les possesseurs de capitaux productifs de revenu dans
 « une situation de sécurité économique qui dépasse les
 « rêves les plus fous des âges passés ¹. »

« La société, pour faire usage de la terre qui existait
 « avant que nos ancêtres ne vinssent, pour faire usage de
 « l'outillage de production que le peuple d'Amérique a
 « mis trois siècles à construire, doit payer une redevance,
 « ou impôt, aux propriétaires de la terre et de l'outillage.
 « La question de savoir comment les capitalistes ont acquis
 « leur fortune est rarement discutée. En tant que capita-
 « listes, ils ont droit aux prémisses ². »

« La tendance du capital productif de revenu à se con-
 « centrer dans un nombre relativement faible de mains
 « est évidente, de tous côtés ³. »

Pour celui qui étudie l'économie politique, le phénomène de la concentration des richesses n'a rien d'étonnant. Certes, c'est un des faits les plus caractéristiques et les plus remarquables de notre siècle, mais les causes qui l'ont produit n'ont rien de caché. C'est la simple démonstration de la théorie économique bien connue, que les lois de la rente ont le pas sur toutes les autres en matière de répartition. Les prétentions du propriétaire foncier sont satisfaites les premières. Le reste revient aux intérêts et aux salaires. A ce sujet, quelques-uns ajoutent les mots « profits » ⁴, « gains de monopole », etc. Or, ces soi-disant gains

1. S. NEARING, *Income*, p. 159.

2. *Ibid.*, *Income*, p. 160.

3. *Ibid.*, *Income*, p. 170.

4. Le mot « profit » n'est pas en réalité une expression économique. 11

de monopole, lorsqu'on les analyse, proviennent toujours d'une des sources suivantes : ou bien elles ont leur origine dans un contrôle monopolisé des ressources naturelles et, dans ce cas, le gain de monopole n'est autre chose que la rente économique. Un cas extrême est la Grande Grotte Naturelle du Kentucky (*Great Natural Cave of Kentucky*) ; ou bien, il y a des cas bien nets où le gain de monopole doit sa naissance à un trust, qui est assez fort pour écarter la concurrence. La société a été amenée à rendre hommage au privilège créé artificiellement.

Le brevet d'invention devient un moyen d'accumuler des richesses, au lieu d'être un aiguillon pour stimuler le génie.

Un autre cas des, plus intéressants, donnant lieu à des gains de monopole est le brevet d'invention. L'exploitation des « brevets d'invention » a été, aux Etats-Unis, une des sources les plus fructueuses pour amasser de la fortune. La théorie qui a cours, c'est que le génie d'invention doit être encouragé. Dès lors, la plupart des gens sont absolument convaincus qu'on devrait accorder, aux inventeurs, des brevets qui leur donneraient le monopole de l'exploitation de leurs idées. Toutefois, nous faisons la constatation stupéfiante que très peu d'inventeurs, en Amérique, ont fait fortune ; ailleurs, c'est la même chose. Aux Etats-Unis, un Edison, un Carnegie, un Bell sont des exceptions qui confirment la règle. Au contraire, une étude plus attentive de l'histoire des inventions américaines, nous apporte maintes fois la preuve que les inventeurs sont souvent obligés de sacrifier ou d'abandonner la plus grande partie des droits qui leur reviennent à juste titre, afin de

appartient au vocabulaire de la comptabilité et, par suite, est employé dans la langue commerciale.

faire connaître au monde leurs inventions. Enfin, l'histoire nous fait le récit de la fin lamentable de l'inventeur réduit à la misère. Ceux qui ont gagné l'argent n'ont aucun rapport avec ceux qui ont eu l'idée. Les exemples les plus fameux sont ceux de l'invention des moissonneuses, des machines à coudre, du caoutchouc, du télégraphe et des caisses enregistreuses. On a été, aujourd'hui, presque à l'encontre de l'idée qui, à l'origine, avait donné naissance aux brevets d'invention.

« La manière dont les trusts étouffent le génie d'invention de l'Amérique prend une demi-douzaine de formes. « L'homme de génie, dont la découverte empiète sur le « domaine déjà exploité par un trust, s'aperçoit, tout « d'abord, qu'il ne peut obtenir de capitaux pour réaliser « et pour lancer son invention sur le marché. Si vous avez « besoin d'argent pour construire votre appareil et faire « de la publicité à votre produit, pour payer vos agents et « créer un marché, où allez-vous vous le procurer ? Dès « que vous demandez des fonds ou du crédit, voici la réponse qui vous est faite par les banques : « Cette invention va porter atteinte aux procédés connus et au contrôle que certaines industries exercent sur le marché. « C'est nous qui finançons déjà ces industries, leurs titres « sont entre nos mains, nous les consulterons. » Peut-être, « après les avoir consultées, vous informera-t-on que c'est « bien regrettable, mais qu'il sera impossible de vous « « obliger ». Peut-être, vous insinuera-t-on que, si vous « consentez à prendre certains arrangements avec le trust, « on vous permettra de fabriquer ou on vous offrira d'acheter votre brevet, moyennant une misérable aumône, à « titre de consolation. Et il se peut qu'une fois achetée, « on n'entende plus jamais parler de votre invention.

« Entre parenthèses, cette dernière méthode est un abus « particulièrement déplorable des lois sur les brevets d'invention, qui ne devraient pas permettre d'acquérir la

« propriété d'une idée qu'on n'a jamais eu l'intention de réaliser. Une des réformes à entreprendre, c'est la révision de nos lois sur les brevets d'invention ¹. »

Encore ici, nous nous trouvons en présence d'un sujet dont il est nécessaire d'instruire les masses. On berce encore l'écolier américain de l'illusion que, s'il ne devient pas président des Etats-Unis, il pourra devenir un grand inventeur. C'est un espoir bien américain et qui contient une part de vérité ; mais, dans ces dernières années, le génie de notre peuple, appliqué à la création, l'amélioration ou le perfectionnement des instruments et des circonstances de la vie, a été, chaque jour, étouffé par les pouvoirs grandissants des monopoles et des grandes combinaisons industrielles et commerciales.

Les conseils du peuple tout entier seront-ils entendus dans le Conseil des gouvernants ?

En terminant ce chapitre, qu'il nous soit permis de dire qu'en parlant au nom du sociologue éducateur, nous n'avons pas la prétention de formuler une doctrine économique, bien que nous soyons intimement convaincu que la question d'économie politique, qui sollicite l'attention immédiate de l'éducateur, du sociologue et du réformateur social, ce soit le problème de la rente. Les conséquences sociales des lois économiques, déjà si minutieusement analysées par l'économiste (et nous avons toujours en vue la rente, en premier lieu), fournissent la preuve accablante que des abus flagrants défient l'intellect collectif de tout Etat civilisé. On ne peut expliquer l'apathie, qui laisse augmenter la tension à un point menaçant pour la sécurité de l'Etat, que par l'ignorance de ce qui se passe réelle-

1. W. WILSON, *The New Freedom*, p. 267 et 268 (édition française E. Maucomble, p. 228 et suivantes).

ment dans le monde ou par une espèce d'indifférence à l'égard du sort de la nation et de l'humanité. Nous ne connaissons qu'une solution, une seule : instruire les enfants du peuple, de quatorze à dix-huit ans, des questions dont dépend leur pain quotidien. Ce sont nos futurs électeurs. Les Parlements du monde entier tirent leurs inspirations du savoir, de la culture, des ambitions du peuple. Nous demandons, à ceux qui sont d'une opinion contraire, d'expliquer comment, à leur avis, une démocratie doit fonctionner.

A ce propos, nous pensons que le Dr. Nearing a proposé une série de questions qui s'appliquent exactement aux problèmes que nous venons de discuter. « Le monde économique décrètera-t-il que seuls ceux qui font un effort participeront à la richesse qui résulte de cet effort ? Le monde économique décrètera-t-il que toute personne faisant un effort adroit à toute la valeur à laquelle cet effort a donné naissance — ni plus ni moins ? Le monde économique apposera-t-il le sceau de son approbation sur l'effort et le sceau de sa réprobation sur le parasitisme, en remettant le revenu du travail entre les mains des ouvriers et refusant tout revenu aux autres ? Le temps est-il venu où quelques-uns ne pourront plus vivre dans l'oisiveté sur les produits créés par ceux qui consacrent leur vie au travail ? La société ne comblera-t-elle pas de ses bienfaits ceux qui travaillent et ne donnera-t-elle pas sa malédiction à l'oisif et au dissipateur ? Depuis longtemps, l'humanité attend avec impatience le jour du triomphe de la justice économique. N'est-ce pas aujourd'hui le jour et ce nouveau siècle n'est-il pas favorable à son avènement ? Qui peut le dire ? Qui, si ce n'est ceux qui portent le fardeau de la production et sont enchaînés par les liens de la nécessité économique au bagne du travail ? ¹ »

1. S. NEARING, *Income*, p. 201.

Le tarif douanier.

Employé comme instrument de maintien des privilèges.

Nous arrivons, maintenant, à l'étude de la quatrième grande division de l'activité économique. C'est ce qu'on appelle ordinairement l'échange. Ici, comme dans les trois formes d'activité précédentes, notre attention est attirée sur le développement et la force de certains privilèges que les classes capitaliste et conservatrice ont cru nécessaires à l'obtention de pouvoirs de monopole. Un moyen très en faveur, qui a rendu des services dans la lutte contre l'étranger et le national, c'est le tarif douanier.

Notre but n'est pas d'entrer dans l'étude détaillée ni de nous livrer à un examen approfondi de ce problème complexe. Il nous suffira d'appeler l'attention sur certains faits patents qui ne sont plus du domaine de la controverse. On peut citer des centaines d'auteurs et d'enquêteurs à l'appui des observations qui vont suivre. C'est la preuve qu'on est, au moins, arrivé à un accord général sur les points suivants :

Notre dette envers le tarif douanier.

a) Le tarif douanier a été parmi la demi-douzaine de forces principales qui ont favorisé la concentration de la richesse aux Etats-Unis.

b) Quelques-uns de nos grands monopoles doivent, presque entièrement, leur origine et leur puissance au tarif douanier ¹ et beaucoup d'autres, qui proviennent unique-

1. « Ce que j'essaie de vous montrer, c'est que ce tarif douanier soi-disant protecteur est devenu un moyen de favoriser le développement de groupes industriels particuliers aux dépens de la vitalité économique du reste du pays. Ce que le peuple propose de faire est une chose très simple ; déraciner ces privilèges spéciaux et les extirper du tarif douanier. » (W. WILSON, *The New Freedom*, p. 153).

ment de la même cause, ont reçu un appui considérable de tarifs douaniers plus ou moins prohibitifs.

c) Le tarif douanier a indûment encouragé l'immigration vers nos rives. « La terre a été écumée pour trouver « une main-d'œuvre docile, ignorante, obéissante, qui « accomplisse, à notre place, les travaux d'esclave. Les « immigrants qui se déversent par millions trouvent de « l'ouvrage de cette nature. Ils obtiennent des salaires qui, « élevés par les forces économiques environnantes, sont « un peu au-dessus du niveau des salaires d'Europe, mais « ne sont, en aucun cas, au niveau des salaires américains. « Ils forment une classe à part, exclue en grande partie « des influences générales du pays ¹. »

Le tarif douanier a joué le rôle d'un grand mur, supprimant les avantages résultant de la division du travail, et, en outre, les avantages que le peuple américain aurait retirés de l'importation de denrées de toutes les parties du monde, produites dans les conditions climatiques les plus favorables. Dans ce grand mur a été ménagée une vanne par où sont entrés près d'un million d'immigrants par an.

d) On peut démontrer, en outre, que le tarif douanier n'a pas toujours amené le paiement de hauts salaires ni même de salaires permettant de vivre. Les immigrants sont arrivés en si grand nombre qu'ils ont pu battre l'ouvrier américain sur son propre sol. En d'autres termes, rien n'est plus facile que de montrer que l'argument vieux comme le monde, d'après lequel le tarif douanier protège l'ouvrier américain, est une duperie et une tromperie.

L'auteur a fait une enquête personnelle sur les grandes grèves qui ont éclaté à Lawrence et à Lowell. Là, dans l'hiver de 1912-1913, nous avons eu l'exemple des industries les plus protégées du monde payant des salaires de

1. F. W. TAUSSIG, *Free Trade, the Tariff and Reciprocity*, p. 9 (Mac-Millan Co, New-York 1920).

famine. Les rapports statistiques de l'école signalent que le salaire moyen de l'ouvrier adulte était d'environ six dollars et demi par semaine. Un grand nombre de ces ouvriers recevait un salaire inférieur à la moyenne, et la moyenne était elle-même inférieure à un niveau de vie décent. Il a été démontré, à l'époque, que la somme la plus modeste possible, avec laquelle un individu pouvait vivre, était un peu supérieure à huit dollars par semaine¹. L'auteur vit, bien des fois, les enfants traversant pieds nus les rues couvertes de glace ; il constata qu'il y avait des milliers de familles qui n'avaient pu acheter une seule paire de souliers pour aucun membre de la famille pendant la saison d'hiver. Pourtant, dans ces mêmes familles, le père et quelques-uns des enfants avaient constamment travaillé dans les usines jusqu'au moment de la grève et la femme avait eu des pensionnaires².

Aucune grève, dans notre histoire, n'a, sans doute, donné lieu à des enquêtes menées par un plus grand nombre d'organisations et d'enquêteurs indépendants. On est frappé de voir l'unanimité avec laquelle tous les rapports s'accordent à dire que les tarifs douaniers élevés ne favorisent pas les hauts salaires, mais, au contraire, provoquent l'établissement d'un monopole qui permet la fixation des prix et, par suite, la concentration de la richesse aux dépens de l'ouvrier et du consommateur.

1. Le pays était, à cette époque, soumis au « Payne Aldrich Tariff Bill ». Les tarifs douaniers, pour protéger les industries de ces villes de New England, dans lesquelles les grèves éclatèrent, variaient de 80 à 125 0/0.

2. Les bouges d'Europe ne pourraient rien ajouter au spectacle que présentaient les pensions de famille de ces centres industriels américains. Chaque pensionnaire avait un seau, dans lequel il conservait une miche de pain, un peu de viande et peut-être quelques légumes. La patronne cuisait séparément la nourriture de chaque pensionnaire, et chacun s'asseyait à une table nue pour manger ses propres provisions. En outre, cette femme lavait le linge de chaque pensionnaire et, le soir, elle étendait sur le sol de la cuisine un tas de literie sale sur laquelle les pensionnaires dormaient. Pour toute cette besogne, cette femme recevait la somme royale de cinquante cents par semaine. C'est ainsi que cela se passait dans des milliers de soi-disant « homes ».

e) Un grand nombre des problèmes sociaux, mentionnés dans le chapitre IV, sont les conséquences naturelles des tarifs douaniers et, à ce titre, la question du tarif douanier fait partie du domaine de la sociologie. Le sociologue compte que l'économiste lui fournira les principes, les lois et tout l'historique de la question économique, mais il partagera avec lui le droit de discuter les conséquences sociales et morales des effets du tarif douanier sur la société.

f) Presque tous les économistes américains semblent s'accorder à dire que certains de nos plus faibles tarifs douaniers ont été un bienfait pour le pays ; à raison de guerres possibles et de la préparation à ces guerres, il y aurait lieu d'encourager certaines industries, par un tarif douanier ou autrement, même si cela devait infliger au pays une charge permanente. Mais, après l'énoncé des raisons les plus favorables au tarif douanier, l'opinion des plus éminents économistes des Etats-Unis peut se résumer dans ces paroles de Taussig : « On peut dire que le principe fondamental du « libre-échange a été peu ébranlé par toutes les discussions « et tous les événements fâcheux des cinquante dernières « années..... mais, lorsqu'on étudie un problème concret « de politique commerciale, il convient, d'abord, de savoir « si la restriction apportée au commerce étranger amènera, « selon toute probabilité, un bénéfice ou une perte. Un « tarif douanier protecteur est-il quelque chose de regrettable, pour lequel il faut chercher une compensation sous « forme d'avantages dans une autre direction, ou quelque « chose qui, en lui-même, représente un avantage ? L'essence de la doctrine du libre-échange est que, à première « vue, le commerce international donne lieu à un bénéfice « et que les restrictions qu'on y apporte se traduisent « vraisemblablement par une perte. Lorsqu'on s'écarte « de ce principe, ce qui peut assurément se justifier, il faut « avoir de bonnes raisons ; mais, si on le fait en considéra-

« tion de la pression exercée par des principes opposés, on
 « a lieu de le regretter. En ce sens, la doctrine du libre-
 « échange, bien qu'elle soit amplement repoussée par le
 « monde politique, garde toute sa valeur dans le domaine
 « de l'intelligence ¹. »

Donc, d'une manière générale, la citation précédente représente l'opinion des plus éminents économistes du monde. Pesons bien ces paroles : « Le principe du libre-échange a été peu ébranlé » et « Bien qu'il soit rejeté bien loin par le monde politique, il garde toute sa valeur dans le domaine de l'intelligence. »

*Les vérités du domaine intellectuel doivent prévaloir
 dans la vie pratique.*

Ici encore, nous pouvons délimiter le véritable domaine du sociologue et la responsabilité qu'il doit endosser. Son devoir est de veiller à ce que les principes qui sont vrais dans le domaine de l'intelligence, triomphent dans la vie pratique. Jusqu'ici, nos études nous ont montré que c'est exactement la situation contraire qui existe aux Etats-Unis. Chez le peuple, règne l'opinion que le tarif douanier protecteur est un principe établi, si juste et si sacré qu'il n'y a pas lieu de le discuter. Dans les grands quotidiens, les capitalistes s'évertuent à inculquer et à faire pénétrer plus profondément encore ces sophismes économiques. Il ne peut y avoir de liberté pour le peuple tant que l'intelligence ne règnera pas en souveraine sur toutes les classes. Ce qu'il y a de plus épouvantable dans notre histoire, c'est que le sociologue américain n'est pas libre de révéler les vérités acceptées par les intellectuels aux enfants de ceux qui peinent. La Vérité et l'Educateur sont tous deux enchaînés. L'obtention de la liberté est la question primordiale de l'heure.

1. F. W. TAUSSIG, *Free Trade, the Tariff and Reciprocity*, p. 33.

Nous avons vu que nos manuels de sociologie, pour les Ecoles normales et les Ecoles secondaires, traitent, de la manière la plus complète, toutes sortes de problèmes touchant la présence du nombre immense d'immigrants sur notre territoire. Ils parlent aussi des causes de l'immigration ; mais une des causes principales, à savoir le tarif douanier, n'est même pas toujours mentionnée et presque jamais discutée. Le professeur de sociologie sait bien que ce domaine lui est interdit. Il apaise sa conscience et la curiosité de l'étudiant, qui parfois l'interroge, en déclarant que ce sujet relève de l'économie politique. La réponse paraît assez plausible à l'étudiant, et le professeur a la sensation qu'il a écarté la difficulté jusqu'au lendemain. Nous nous adressons ensuite au Département de l'économie politique. Ici, nous constatons qu'à l'heure actuelle, un certain nombre des écoles secondaires des Etats-Unis, seulement, enseignent l'économie politique. Il est vrai que le nombre des écoles secondaires qui ajoutent l'économie politique à leur programme d'études, augmente rapidement ; cette augmentation correspond à l'extension que prend la sociologie et que nous avons déjà signalée ¹.

On enseigne bien l'économie politique, mais il ne faut pas espérer que la question du tarif douanier joue un rôle important parmi les sujets discutés. Il est à peine nécessaire de rappeler au lecteur que nous demandons, seulement, que le sujet soit étudié en économie politique, dans les Ecoles normales et secondaires. Nous n'avons pas la prétention de faire enseigner une doctrine particulière concernant le tarif douanier ; nous avons toute confiance que notre but sera atteint si nous pouvons obtenir une étude approfondie du sujet.

1. Voir *suprà*, p. 58 et s.

Les intérêts protégés sentent que la lumière leur serait fatale.

Les éléments conservateurs, qui dominent nos professeurs et notre système scolaire, comprennent que leur sécurité exige que le sujet reste dans l'ombre ; la lumière serait dangereuse. Le professeur d'enseignement secondaire américain reconnaît que sa situation est analogue à celle d'une maison construite sur le sable. La Chambre de Commerce locale ou la Ligue de Sécurité nationale ou la Ligue de Défense nationale ont toujours l'œil au guet pour découvrir le professeur qui essaie d'enseigner, même le plus impartialement possible, un des sujets qui touchent aux intérêts acquis. Chaque année, l'enseignement secondaire peut dresser la liste des professeurs qui sont tombés, à raison des opinions qu'ils professaient ou enseignaient et qui n'ont pas été approuvées par les classes capitalistes. On ne risque pas de se tromper en disant que les opinions, en matière d'économie politique, et l'enseignement des problèmes d'économie politique, sont les raisons principales de toutes les révocations, quand celles-ci sont motivées par des raisons d'opinion.

*Le citoyen ignorant accepte le tarif douanier protecteur
comme un article de foi sacré.*

Tous les quatre ans, le peuple des Etats-Unis élit un président, tous les six ans un sénateur, et, tous les deux ans, un membre de la Chambre des Représentants. Il est rare que le tarif douanier ne joue pas un certain rôle dans une élection, et tout le monde sait que, pour beaucoup de nos élections nationales, le tarif douanier a été la question primordiale. Des partis politiques sont arrivés au pouvoir sur leur promesse expresse de faire des réformes, soit en élevant, soit en abaissant le tarif douanier. Son importance dans le monde politique n'est pas douteuse. Son influence

sur notre industrie est certaine ; presque toutes les classes de la société reconnaissent que quelques-uns des maux économiques les plus graves proviennent d'erreurs commises dans la législation douanière ; mais quelles sont au juste ces fautes et quels seraient les remèdes, personne ne semble le savoir. Même l'homme dans les affaires avoue ne pas le savoir ; lui aussi a le sentiment que c'est un sujet dangereux, si dangereux qu'il est absolument convaincu que les masses ne doivent pas être renseignées sur ce problème. Il suffit que l'on enseigne au peuple à révéler le tarif douanier et qu'on l'engage à aller aux urnes et à voter pour sa perpétuation, on aura alors assez fait pour le moment. L'homme dans les affaires, l'industriel et tous ceux qui occupent une situation analogue, se concerteront sur la manière dont ils peuvent le mieux organiser leurs affaires, d'après le tarif douanier en vigueur. Ils reconnaissent que c'est un problème difficile, mais qui ne se prête pas à être expliqué aux masses. Pendant ce temps, une puissante presse capitaliste, recevant les ordres de la Chambre nationale de Commerce, dira au peuple ce qu'il doit penser et savoir du tarif douanier. Les lois sur le tarif douanier elles-mêmes sont faites à huis clos ¹.

1. On s'arrange pour que, des quatre coins du pays, on ait l'air de réclamer une certaine législation douanière. Voici, en réalité, ce qui se passe : les organisations commerciales et industrielles centrales ont un comité permanent qui surveille toute espèce de lois fédérales. Ce petit groupe d'individus, qui représente la banque, l'industrie, les transports et les gros intérêts commerciaux de toute catégorie, décide ce dont les grandes entreprises ont besoin. Leurs propositions sont soumises au vote des organisations centrales. Ce vote est parfois émis en séance secrète. Ses décisions sont envoyées aux branches locales, dans le pays tout entier, mais pas en même temps. On choisit une région et on demande à l'organisation locale de voter la résolution. Le lecteur remarquera qu'on lui demande, non pas de la discuter, mais de la voter et, si possible, à l'unanimité. Ceci fait, l'organisation locale a le devoir de donner à la presse des instructions sur la direction dans laquelle on compte qu'elle fera de l'agitation. Après que tout ceci a été heureusement exécuté dans une région du pays, pendant quelques semaines, on fait croire, dans les journaux qui ont une circulation nationale, que telle région du pays a manifesté le besoin de certains tarifs douaniers ou de certaines mesures économiques et que des indications semblent montrer que le mouvement fait des progrès. Vers le temps où les journaux ont besoin de donner des preuves que

Ceux qui ont quelque doute sur la véracité des assertions générales que nous avons avancées n'auront qu'à se référer à la littérature courante américaine qui traite ces sujets ¹.

Le lecteur, qui se livrera à une étude plus approfondie de ces questions, verra que les propositions générales que nous avons émises ne sont pas contestées. Elles sont acceptées comme prouvées. Ce qui donne lieu à des discussions sérieuses, c'est la mesure dans laquelle ces diverses influences ont joué leur rôle respectif. Eh bien, si les principes que nous avons énoncés sont bien connus et acceptés des savants, il est également vrai que la plus grande confusion règne parmi les masses. L'industrie américaine s'est efforcée de faire accepter la théorie économique du tarif douanier protecteur comme un article de foi sacré, que ceux qui aiment leur pays et leurs compatriotes ne dis-

le mouvement s'étend véritablement, l'organisation centrale de New-York s'est arrangée pour recevoir les réponses d'une autre région et l'effort *spontané* de cette seconde section du pays sera signalé comme la preuve la plus intéressante que la réclamation, en vue de cette modification économique particulière, gagne du terrain. Au bout de six mois, l'organisation centrale aura pu inspirer cette manifestation spontanée dans le pays tout entier. Et les électeurs, dans les diverses localités, iront aux urnes et déposeront un bulletin conforme à l'opinion publique qui, ils le sentent, s'est formée localement et est conforme à l'intérêt de leur propre communauté. Le peuple n'a jamais découvert que ses opinions sur presque toutes les grandes questions, qu'il s'agisse du tarif douanier, des alliances étrangères, d'un traité avec le Mexique ou du rejet de la Ligue des Nations, lui sont dictées par un petit groupe d'intérêts puissants.

Nota. — L'auteur a été, pendant quelques années, membre d'une Chambre de Commerce locale et a profité de l'occasion pour étudier la manière dont se propagent les doctrines économiques.

1. « Tous les expédients, tous les moyens pour garder le secret sont mis « en œuvre pour maintenir le public dans l'ignorance des arguments des « grands protectionnistes et des faits qui les réfutent. Il ne connaît pas davantage les intentions des auteurs des projets de lois. Il est même de notoriété publique que bien des membres de la Commission des Finances du « Sénat ne connaissaient pas la signification des cédules du tarif douanier « qui figuraient dans le rapport fait au Sénat sur le présent projet de tarif « douanier ; des membres du Sénat qui posaient à M. Aldrich des questions « précises se virent refuser le renseignement qu'ils demandaient ; parfois, « probablement, parce que M^r Aldrich ne pouvait pas le donner et, parfois, « je me permets de le dire, parce que la divulgation du renseignement aurait « nui à l'adoption de la mesure. De plus, il a été impossible de prendre connaissance de certains documents essentiels. » (W. WILSON, *The New Freedom*, p. 140).

cutent ni ne mettent en doute, et elle y a presque réussi.
 « Mais l'économiste ne peut pas tirer suffisamment le
 « contribuable de sa léthargie pour qu'il s'insurge contre
 « les injustices des impôts indirects. Tous les tableaux et
 « les chiffres qui servent à montrer, par exemple, comment
 « le tarif douanier frappe le consommateur font, relative-
 « ment, peu d'impression ; il a fallu plusieurs générations
 « pour amener le consommateur américain à protester,
 « même timidement, contre un tarif douanier élevé ¹. »

Nous avons souligné l'importance de la question ; nous avons mis à nu l'ignorance et la corruption qui entourent les décisions prises au sujet du tarif douanier. Nous avons montré comment la liberté américaine est enchaînée et comment le bon fonctionnement et la sécurité de la démocratie sont constamment menacés. La responsabilité de l'instruction publique américaine a été mise en cause par un nouveau péril de la démocratie. La sociologie peut-elle s'élever à des hauteurs suffisantes, d'où elle puisse se déclarer libre d'apporter l'aide nécessaire pour nous affranchir de cette forme particulière de privilège ?

Stabilisation du dollar.

C'est la nécessité urgente de l'heure.

Enfin, nous demandons la permission de traiter une question qui surprendra, tout d'abord, nos lecteurs. Toutefois, nous pensons qu'avec un peu de réflexion, ils constateront que les récents événements ont démontré toute l'importance du sujet que nous allons étudier maintenant. Bien entendu, tout le monde sait quel bouleversement la guerre a apporté aux systèmes monétaires du monde entier. Les prix ont monté, le pouvoir d'achat de l'argent a

1. I. FISHER, *Stabilizing the Dollar*, p. 242.

baissé et, dans quelques pays, l'argent a perdu absolument toute valeur. Chacun semble savoir que « quelque chose » s'est produit ; très peu semblent savoir exactement pour quoi cela s'est produit.

On a imaginé un instrument pour mesurer les variations de la valeur de la monnaie.

Dans tous les pays, l'opinion très répandue est que nos difficultés financières tiennent, en grande partie, à l'instabilité monétaire. L'histoire économique enregistre une longue série de mouvements qui se sont produits, de temps en temps, et qui avaient pour objet de trouver une monnaie stable. Aux Etats-Unis, ce sentiment a trouvé son expression, à différentes périodes, dans des organisations appelées « Ligues de la Saine Monnaie ». Récemment, nous avons assisté à la formation d'une organisation composée de financiers et de savants de toutes les parties du pays ; elle a entrepris de centraliser la propagande en vue d'obtenir une législation propre à stabiliser le dollar. Le professeur Irving Fisher, de Yale University, est le promoteur de cette agitation nationale. Voici ce qu'il nous dit : « Il n'est « pas exagéré de dire que la stabilisation du dollar appor- « terait directement et indirectement plus de justice sociale « et contribuerait à la solution des problèmes industriels, « commerciaux et financiers, plus peut-être que toute « autre réforme au monde proposée aujourd'hui ; et cela « s'accomplirait sans avoir recours à la moindre force de « police répressive, mais aussi simplement et silencieuse- « ment que nous réglons notre montre.

« L'incertitude est le signe d'une civilisation arriérée, et « sa suppression (grâce aux sciences appliquées, aux assu- « rances, garanties et standardisation) est une des princi- « pales caractéristiques d'une civilisation très avancée. « L'instabilité de notre dollar est, tout simplement, le ves-

« tige de l'Age de la Pierre. De nos jours, c'est une anomalie ¹. »

« Il est de première importance, dans l'intérêt de la justice envers le créancier et le débiteur, l'actionnaire et l'obligataire, l'employeur et l'employé, l'assuré, le déposant à la Caisse d'épargne, les fondations charitables, les œuvres d'utilité publique, etc., qu'on adopte une méthode de stabilisation de nos unités monétaires ; ce serait une des mesures fondamentales de reconstruction, touchant la circulation monétaire. Sinon, nous perpétuons une source principale d'injustice sociale, de mécontentement, de violence et de bolchevisme. Il n'y a qu'un seul obstacle qui nous barre véritablement la route : le conservatisme ². »

Nouvelle preuve du service que l'on peut espérer rendre à la Société, grâce à un système d'instruction publique modernisé.

On nous a expliqué la possibilité, pour une nation, d'obtenir une unité monétaire stabilisée. On ne pourra réussir à mettre cette réforme à exécution qu'en éveillant la conscience publique et en discutant cette question à fond devant les masses. Il y a peu d'espoir qu'une mesure de cette importance soit jamais adoptée, si elle reste dans le domaine de l'administration et des affaires techniques. Il faudra faire l'éducation du peuple et le mettre en mesure de comprendre quelles sont les difficultés et la nature des remèdes à appliquer. C'est exactement ce service que l'instruction publique de demain doit nous rendre. Notre système scolaire doit être réformé de manière à mettre nos futurs électeurs en contact étroit avec tous les problèmes sur lesquels la Société leur demande de se prononcer le jour du scrutin.

1. I. FISHER, *Stabilizing the Dollar*, pp. 111 et 112.

2. *Ibid.*, p. xxviii.

CHAPITRE XI

La ploutocratie menace la libre diffusion du savoir

**Les sciences sociales sont le champ principal
des opérations.**

Dans aucun pays, la diffusion du savoir n'est à l'abri d'influences menaçantes. Les Etats-Unis ne font pas exception à la règle. Dans quelques nations, la menace vient de l'Eglise, dans d'autres d'une aristocratie, mais, le plus souvent, ces deux forces combinent leurs manœuvres pour dominer les masses. Cette combinaison prend des formes variées intéressantes, mais, jusqu'ici, le principe directeur a toujours été le même ; c'est un effort incessant pour accaparer les bénéfices de la masse au profit de quelques-uns. S'opposer à ce que tous les individus aient des chances égales de recevoir l'instruction, voilà par quoi se manifeste le plus fréquemment cette domination ; lorsque cela devient de plus en plus difficile, comme c'est le cas aux Etats-Unis, on a alors recours à une attaque vigoureuse contre la liberté de l'enseignement. C'est ce qui se passe plus particulièrement aux Etats-Unis ; là, une ploutocratie lève la tête assez haut pour exercer son contrôle sur toute notre vie économique

et, chaque année, elle menace de fixer plus fermement ses tentacules sur notre vie nationale.

Si le lecteur veut avoir un exposé impartial de la manière dont on imprime une allure commerciale à l'enseignement en Amérique, nous lui recommandons le chapitre sur les « Conseils d'administration universitaires » (*Governing Boards*) dans « *The Higher Learning in America* » de Veblen ¹. Ce témoignage n'est pas d'un heureux présage pour l'avenir de la science et du savoir dans l'Université ; il ne fortifie pas, non plus, l'idée préconçue que « le développement et la diffusion du savoir parmi les hommes » est le but poursuivi par ceux qui sont responsables de l'enseignement supérieur ².

Nous avons montré que l'enseignement, dans les écoles primaires et secondaires, fait une large place à toutes sortes de questions sociologiques, à l'exception des problèmes qui se posent relativement à la consommation, la production, la distribution et l'échange. Pourquoi les maîtres, qui n'ont en vue que le bonheur futur des élèves et du pays, montrent-ils cette préférence pour une série de sujets, à l'exclusion presque complète de ceux qui présentent une importance plus immédiate ? Nous montrerons que leur choix leur est, en partie et indirectement, dicté ; c'est une inhibition que tout le monde sent, que personne ne peut prouver d'une manière précise et que, pourtant, on ne met pas en doute. Une pression s'exerce et fait connaître aux professeurs américains ce qui serait le plus agréable à ceux dont la puissance régit nos écoles. Le président du collège et le superintendant des écoles publiques consacrent une grande partie de leur temps à ce que l'influence émanant des quartiers généraux

1. THORSTEN VEBLEN, *The Higher Learning in America*, B. W. Huebsch, N. Y.

2. Pour une preuve plus complète de l'action des influences extérieures sur l'enseignement en Amérique, voir « *University Control* », J. CATTELL, *The Science Press*, New-York.

capitalistes atteigne les sujets que les professeurs doivent exposer à leurs étudiants et à leurs élèves. Un professeur qui ne se montre pas pleinement disposé à accepter ces avertissements continuels risque de perdre sa situation, surtout dans les écoles secondaires ; c'est moins fréquent dans les Collèges et Universités. La privation d'avancement suffit, d'ordinaire, à obliger les professeurs des Collèges à rentrer dans le rang. Toutefois, c'est un fait notoire que des économistes et des sociologues américains réputés, dont les ouvrages font autorité sur la question en Amérique, ont perdu leur situation, une ou plusieurs fois, à raison de leurs opinions économiques et sociales. Le « Board of Education » de Chicago a voté, en 1900, une résolution déclarant que la question de l'impôt n'était pas inscrite au programme des écoles publiques. Il y a quelques années, plusieurs professeurs de Chicago furent menacés de révocation s'ils continuaient leurs travaux en faveur de la réforme fiscale. La révocation d'un Président d'Université, parce qu'il préconisait l'impôt foncier, est bien connue d'un certain « campus ». La révocation d'un autre président d'Université, partisan de la libre frappe de l'argent, est un fait officiel.

La liste annuelle des professeurs d'enseignement secondaire qui tombent victimes de la tyrannie de la ploutocratie va en augmentant. Allez dans une école secondaire américaine quelconque, et vous sentirez l'atmosphère même imprégnée de réserve quand on discute les questions économiques. La guerre entre les classes se livre sur la question de la richesse. Elle occupe le centre de l'arène dans la vie américaine d'aujourd'hui. Nos professeurs d'enseignement secondaire sont paralysés par son charme magique.

Cette atteinte portée à la liberté de la parole des professeurs américains a attiré l'attention des Européens, à maintes reprises, en particulier en Grande-Bretagne.

L'« Educational Times »¹ commente longuement l'« Anti-Sedition Bill » qui a été approuvé, en juin dernier, par le gouverneur de l'Etat de New-York. Le voici :

« En outre des titres requis pour les professeurs et du
 « certificat prescrit comme prévu dans le présent article,
 « tout professeur employé dans les écoles publiques de
 « chaque ville et les écoles communales de district de
 « l'Etat, devra obtenir un certificat d'aptitude du Com-
 « missaire de l'Education comme prévu ci-dessus. Ce
 « certificat déclarera que le professeur soussigné est une
 « personne de bonnes réputation et mœurs et qu'il s'est
 « montré loyal et obéissant envers le gouvernement de
 « cet Etat et envers le gouvernement des Etats-Unis ;
 « ce certificat ne sera pas délivré à un citoyen des Etats-
 « Unis qui a préconisé, soit oralement, soit par écrit, une
 « forme de gouvernement autre que le gouvernement des
 « Etats-Unis ou le gouvernement de cet Etat, ou qui
 « préconise ou a préconisé, soit oralement, soit par écrit,
 « un changement dans la forme de gouvernement des
 « Etats-Unis ou de cet Etat, par la force, la violence et
 « tous autres moyens illégaux. »

Tout le monde comprit que cette loi était destinée à être un instrument d'intimidation contre les professeurs. Ceux-ci en furent profondément irrités, mais ils étaient impuissants à en appeler ouvertement et avec succès. L'hypocrisie de la loi réside dans le fait reconnu qu'il ne s'est pas produit, parmi nos professeurs, le moindre mouvement en vue de renverser ou de changer la forme de notre gouvernement. Les termes de la loi constituent un « bluff ». On se propose de l'employer comme une « mas-sue » pour de sinistres besognes. Il est aisé de voir quel puissant instrument de tyrannie on peut faire de la règle contre la propagande en faveur d'une forme de gouver-

1. *The Educational Times*, nov. 1921.

nement autre que celle en vigueur à l'heure actuelle. Il n'est certainement pas au monde de professeur plus fidèle à son gouvernement et plus fier de sa force républicaine. Le professeur américain ne se recrute pas parmi les classes mécontentes. Socialement, il ne se reconnaît pas de supérieurs. Les chaires de l'Université, et toutes les situations dont le peuple peut disposer, lui sont ouvertes. Comme classe sociale, les professeurs, aux Etats-Unis, sont le cœur de tout ce qu'il y a de meilleur dans notre vie nationale. Ils pratiquent avec joie les idéals qu'ils enseignent. Cette attaque constante, dont ils sont l'objet de la part de la classe capitaliste, est imméritée ; ils ne l'ont absolument pas provoquée, à moins que l'on appelle transgression le fait de signaler aux jeunes étudiants que « ceux qui se sont constitués eux-mêmes les gardiens de notre liberté »¹ se sont approprié nos terres, nos mines, nous ont imposé nos lois douanières, ont organisé nos trusts et continuent, chaque jour, à limiter la sphère de vie des millions d'hommes qui peinent.

La lutte contre les professeurs est organisée de façon systématique. L'année dernière², la « National Security League » nomma une commission d'enquête sur l'enseignement des questions économiques et sociales dans nos collèges et Universités. La commission commença par déclarer que le socialisme était une menace et qu'il se proposait de renverser notre gouvernement. Cela prouve la mentalité de ce milieu. On peut se demander si nous devons accepter comme prouvé que le socialisme est une menace et, deuxièmement, s'il est vrai que les socialistes veulent renverser le gouvernement.

Ici encore, voici la véritable situation : Le socialisme a peu d'adeptes dans les Universités américaines et le

1. Voir le chap. « A des hommes libres pas besoin de tuteurs » dans *La Nouvelle Liberté* par W. WILSON, édition française E. Maucomble, p. 71.

2. Voir le *New-York Times* du 10 avril 1921.

peu qu'il en asont du type de ceux qu'on rencontre aux jours des dames autour d'une tasse de thé. Parmi les professeurs d'Université, le nombre des socialistes est très petit ; à l'heure actuelle, l'auteur ne pourrait pas citer un seul socialiste parmi tous les professeurs de Collège et d'Université de sa connaissance. Avant la Grande Guerre, il en connaissait trois sur environ un millier de professeurs d'Université.

C'est là encore une tentative d'intimidation des professeurs. Le mot « socialiste » n'a pas bonne réputation aux Etats-Unis ; si vous réussissez à faire naître le soupçon qu'un professeur a des tendances socialistes, vous avez contribué à créer autour de lui une animosité qui facilitera son expulsion. Si vous arrivez à stigmatiser une réforme nouvelle du nom de socialiste, vous avez enlevé à la cause à peu près tout son prestige.

Le Département de l'Histoire lui-même n'est pas à l'abri de la menace. Ceci explique, en partie, pourquoi on consacre tant de temps à l'étude de l'histoire ancienne et médiévale ; l'enseignement de l'histoire moderne, surtout des événements contemporains, est trop dangereux ; mieux vaut enseigner un passé « mort depuis longtemps » et éviter des conflits. Nous pouvons citer des faits.

Pendant la Conférence de la Paix à Paris, un professeur d'histoire annonça une conférence sur la Ligue des Nations ; le président de l'Université interdit la conférence. A une autre occasion, un groupe de membres de la Faculté invita un des plus éminents économistes américains à parler sur la Ligue des Nations ; ce groupe reçut un blâme du président de l'Université, pour avoir amené un bienfaiteur notoire de l'humanité dans le « campus ». L'organisation politique locale s'arrangea pour manifester son mécontentement de ce que l'« University Campus » était employé à encourager l'idée de la Ligue

des Nations », d'autant plus que c'était le projet d'un Président des Etats-Unis démocrate.

On pourrait multiplier les citations pour montrer que l'entrave apportée à la liberté de penser aux Etats-Unis, provient de ce que la richesse a réussi à dicter tacitement à nos professeurs leur enseignement (surtout en matière d'économie politique) et le choix des sujets d'étude présentés aux élèves et aux étudiants.

Justement, il s'est produit, récemment, dans la vie universitaire américaine, un autre incident typique qui vient à l'appui de notre thèse. Nous citons d'après un journal hebdomadaire sérieux ¹ :

« Une association d'étudiants, qui s'intéresse aux affaires publiques, avait invité un professeur américain bien connu ², à faire une conférence sur le « Contrôle de l'opinion publique aux Etats-Unis ». Le Dr. N*** parlait depuis un moment, quand le président de l'Université apparut soudain, fit éteindre les lumières et renvoya sommairement les auditeurs. Cette procédure est, en elle-même, facilement explicable car, pour les établissements d'instruction publique, ce n'est pas la liberté qui importe, ce sont les dotations. Et il n'y a rien à redire, étant données les circonstances économiques actuelles ; si, seulement, le président avait exposé la situation franchement, il aurait épargné à ses jeunes gens une désillusion salutaire. Au lieu de cela, le président a préféré se présenter devant l'association des étudiants avec un plaidoyer alambiqué en faveur de la liberté de parole, dans l'intérêt de laquelle, déclara-t-il, tous les meetings d'étudiants et les orateurs doivent

1. Voir *The Freeman* du 19 avril 1922.

2. Le professeur dont il est ici question a été, autrefois, membre de la Section d'Economie politique à l'Université de Pennsylvanie. C'est un auteur très connu et apprécié dans les milieux libéraux. Ses opinions de socialiste modéré suffirent pour lui interdire l'entrée d'un grand nombre de « campus », d'Universités et de collèges des Etats-Unis.

« être soumis à sa censure ; il insista sur ce point qu'il est
 « tenu de veiller à ce que les étudiants ne soient pas mis
 « en contact avec des idées qui pourraient être en oppo-
 « sition avec celles de leurs parents. Par là-dessus, la
 « Faculté vota une résolution, dans laquelle elle déclarait
 « que cette Université jouissait d'une parfaite liberté
 « d'enseignement et qu'une censure des idées était chose
 « parfaitement convenable et satisfaisante.

« Les étudiants ne perdirent pas de temps pour faire
 « connaître nettement que leurs idées de liberté, en matière
 « d'enseignement, différaient totalement de celles de leurs
 « mentors. Dans une déclaration signée par les membres
 « du bureau de chaque association d'étudiants, ils affir-
 « maient : Nous croyons que notre Université cesse
 « d'exister, en tant qu'établissement d'enseignement
 « supérieur, quand elle est privée de ces principes parti-
 « culièrement caractéristiques posés par son bienfaiteur
 « et fondateur, ... à savoir que le droit inaliénable de libre
 « expression ne sera jamais abrogé au sein de l'Univer-
 « sité ». En outre, une commission de l'association des
 « étudiants fut désignée pour rédiger un exposé détaillé
 « de l'affaire. Ce compte-rendu, imprimé dans la Revue
 « du Collège, est un modèle d'urbanité et de dignité. Il
 « signale les déformations tendancieuses de l'incident par
 « la presse, donne un résumé du discours de Dr. N.,
 « décrit le dénouement soudain, rappelle, en quelques
 « mots, les excellentes traditions libérales de l'établisse-
 « ment et, enfin, donne une analyse impartiale et objec-
 « tive, mais absolument impitoyable, des raisons fournies,
 « en manière d'excuses, par le président de l'Université.
 « Dans une société spartiate, il ne resterait plus à l'objet
 « de cette dissection que le « hara-kiri ». Mais le président
 « est, sans doute, un homme pratique, chargé d'une cer-
 « taine mission, et il n'est pas probable qu'il meure ou
 « qu'il cède.

« Néanmoins, les Américains pessimistes, qui ont une
 « tendance à déplorer la moralité de notre jeune généra-
 « tion, peuvent tirer une grande consolation de cet épi-
 « sode ; en effet, non seulement les jeunes gens de cet
 « établissement ont fait preuve de courage, en cette cir-
 « constance, mais ils se sont également montrés beaux
 « joueurs et ont témoigné d'un sens particulièrement
 « délicat d'intégrité intellectuelle ».

Dans l'intérêt du lecteur étranger, les commentaires du « Freeman » méritent quelques explications. « La Fa-
 « culté vota une résolution dans laquelle elle déclarait
 « que l'Université jouissait d'une parfaite liberté d'en-
 « seignement ». Pour ceux qui savent comment on obtient ces votes de la Faculté, cette résolution n'a pas la moindre importance. Le président ou le doyens s'arrange avec quelque collègue favori pour qu'une résolution soit présentée ; il est rare que la Faculté ose protester, même si la majorité est en opposition absolue avec la lettre et l'esprit du vote auquel elle s'associe, soit par son assentiment, soit par son silence.

La bataille n'est pas perdue. Tous ces incidents donnent la mesure de l'intensité de la lutte qui se poursuit dans la démocratie américaine, à l'heure présente. C'est un épisode de la grande épreuve qui décidera si « le peuple doit gouverner ».

Les méthodes du monde des affaires offrent de précieux enseignements aux professeurs.

Toutes les études qui ont été faites sur les trusts, l'art de la vente et la production sur une vaste échelle ont montré le rôle important joué par un personnage connu sous le nom de « promoteur ». C'est lui qui a montré aux multiples entreprises concurrentes que le moment était

venu de cesser de se combattre, qu'il fallait unir leurs forces et se préparer à mener la guerre contre le grand public. C'est un promoteur de ce genre qui forma la grande combinaison des chemins de fer. Ces grandes sociétés une fois formées, l'unité de direction devient chose relativement facile. La même force, le même esprit qui dirige l'affaire est également décidé à faire promulguer des lois en sa faveur. En outre, nous faisons remarquer que le monde des affaires américain sait beaucoup mieux se servir de la psychologie¹ que l'éducateur ou le sociologue. Nous avons montré que le monde des affaires connaît l'art de dépenser l'argent pour exercer un contrôle sur l'opinion publique ; il a même imaginé des méthodes qui lui permettent de mesurer jusqu'à quel point il y réussit. Il n'agit pas sur de simples conjectures, comme c'est le cas de l'éducateur ou du sociologue. Nos professeurs n'ont trouvé aucun moyen de mesurer l'effet de leur enseignement sur les enfants qu'ils instruisent².

Il n'existe pas, à proprement parler, d'organisation des manifestations d'activité dans le domaine de l'enseignement, soit en Amérique, soit en Europe, qui puisse être comparée à l'œuvre du promoteur, dans le commerce ou l'industrie. Au point de vue de la réalisation de l'unité parmi les forces intellectuelles, on en est au point où l'industrie et le commerce se trouvaient, il y a cinquante années. Les forces de l'éducation luttent entre elles dans les tranchées de premières lignes, en présence de l'ennemi déclaré. Le résultat, comme nous l'avons vu, c'est que les professeurs et les écoles se trouvent, tout naturellement, aux ordres de la richesse organisée.

Comment réaliser cette unité entre les éducateurs et

1. Voir la partie traitant de la Publicité dans le chap. x sur la Consommation.

2. Voir la théorie du « problème des groupes » dans le chap. vi sur l'Instruction civique.

les sociologues ? Les motifs et les moyens employés par le promoteur des grandes organisations du monde des affaires peuvent être repris presque point par point.

a) D'abord, il est facile de montrer qu'un grand nombre de forces, qui se sont manifestées récemment, ont une tendance à priver le professeur de son ancienne indépendance.

b) Tandis qu'il travaille à élever la société, les jeunes gens qu'il a formés sont au service — à un traitement plusieurs fois supérieur au sien — des grandes entreprises de publicité, des contentieux de sociétés, des « *lobbies* » législatifs, appliquant leurs connaissances de psychologie, de sociologie et de l'art de bien écrire, à rendre encore plus actives les grandes forces matérialistes qui exigent des masses un tribut de plus en plus lourd.

c) Finalement, ces forces matérialistes sont devenues assez puissantes pour dicter au professeur lui-même ce qu'il doit enseigner.

d) Aujourd'hui, grâce aux instruments fournis par le savant, le monde des affaires peut calculer le rendement probable des forces qu'il met en action. N'est-il pas étrange que le savant puisse donner des instruments à l'industrie, au commerce, et qu'il ne lui soit pas encore venu à l'esprit de rechercher comment il pourrait en utiliser quelques-uns, afin de mesurer les résultats de ses propres travaux ?

e) Le monde des affaires apprend que certains instruments sont devenus surannés, il en adopte de nouveaux. Les transformations s'opèrent avec une intelligence et une sûreté qui font défaut aux modifications apportées dans le domaine de l'instruction.

f) Est-ce que éducateurs et sociologues croient vraiment pouvoir continuer leur œuvre, sans unir leurs efforts et s'en remettre au hasard pour que la société trouve les vérités communes aux divers professeurs ? S'imaginent-

ils qu'une politique commune va se dresser automatiquement contre les forces organisées d'un âge matérialiste ?

g) Dewey nous dit que la seule présentation théorique des vérités n'est pas, d'ordinaire, suffisante pour déterminer l'action ¹. Kawerau et Kerschensteiner partagent l'opinion de Dewey ². Haumann a attiré, à maintes reprises, l'attention sur le danger que le professeur ne devienne la seule personne active dans la salle de classe ³. Les étudiants se contentent facilement d'être les réceptacles dans lesquels le professeur « verse » ce qu'ils absorbent passivement. En d'autres termes, nos éducateurs et sociologues n'ont aucune raison plausible de croire que les vérités qu'ils énoncent vont être mises largement en pratique par la société. En outre, beaucoup de professeurs se demandent si l'enseignement qu'ils donnent convient bien au groupe social auquel ils s'adressent, ou même s'il est applicable à l'époque à laquelle ils vivent. La machine universitaire tourne, la plupart du temps, à vide ou presque.

h) Le monde des affaires n'a progressé vers l'unité que lorsqu'il a découvert le « promoteur ». Les efforts individuels des écoles et des savants attendent l'apparition du « promoteur » en matière d'instruction.

i) Quel est ce promoteur dans le monde des affaires ? Parfois, c'est un homme qui possède des ressources en capital ou naturelles ; ou bien, il est propriétaire d'un brevet, ou c'est un avocat, mais aucune de ces conditions n'est essentielle. Quelques-uns de nos plus grands promoteurs n'avaient, pour tout capital, que le pouvoir de lire dans la nature humaine, allié à une indomptable énergie. Et pourtant, le monde a appris à respecter le promoteur. De la même manière, nous pouvons imaginer notre pro-

1. Voir JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 46.

2. S. KAWERAU, *Soziologische Pädagogik*, p. 111.

3. E. HAUMANN, *Weniger Drill, Mehr Selbständige geistige Tätigkeit*, dans « Die Berufsschule » Verlag von Julius Beltz, Langensalza.

moteur, en matière d'instruction publique, comme un homme qui a contribué d'une manière remarquable à former la pensée originale de son époque, mais cela n'est pas absolument nécessaire. Le problème d'organiser la science sociale existante, en vue de lui faire jouer un rôle actif dans le programme démocratique de la vie, est suffisamment ardu pour nécessiter les plus hautes facultés d'un homme de génie, sans qu'il ait apporté une seule idée neuve au programme qu'il propose, si ce n'est toutefois son unité. Nous nous rendons compte que, à l'heure actuelle, l'œuvre d'un tel homme serait vue d'un mauvais œil par les éducateurs et les savants conservateurs ; ils ne manqueraient pas d'arguments pour prouver que cette besogne n'est pas assez relevée, qu'elle frise le mercantilisme et qu'elle n'est pas du ressort du milieu universitaire. Ceci prouverait, seulement, qu'ils pensent et agissent encore en tant qu'individus et croient que le but suprême sera atteint grâce à leur propre travail, plutôt que par l'effort collectif du groupe ¹.

j) Pour le moment, nous nous contentons de faire observer que l'évolution du monde des affaires, grâce au promoteur, marque, dans la vie commerciale et industrielle, un progrès dont il n'y a pas l'équivalent en matière d'instruction publique, et que notre culture et notre civilisation sont en péril si nous ne trouvons pas le moyen de rattrapper l'avance acquise au point de vue matériel. N'oublions pas que, pour aussi supérieurement organisé que le monde des affaires devienne, il est à peu près aveugle aux intérêts supérieurs de l'humanité. Cela peut paraître un paradoxe, mais les progrès que nous réalisons, au point de vue matériel, semblent destinés à nous conduire à l'abîme.

1. Nous reconnaissons qu'on ne peut demander à personne d'abandonner sa personnalité. Comment il est possible de développer au plus haut point sa personnalité et d'être pourtant guidé par l'intérêt collectif plutôt que par l'intérêt privé, c'est ce qui sera démontré dans les chapitres suivants.

k) L'Association des Industriels américains et les Chambres de Commerce sont des exemples de l'unité reposant sur des intérêts matériels. Aucune association universitaire ou intellectuelle, aux Etats-Unis, n'exerce une influence aussi grande que l'un ou l'autre de ces groupes. Des principes éprouvés sont à la base de leur unité. Chacun a un but défini, est entretenu par l'intérêt, et soutenu par la discipline. Eh bien, lorsque l'unité sociale deviendra un but que l'individu, par intérêt, s'efforcera d'atteindre avec l'aide de la discipline du groupe, alors nous pourrons regagner l'avance prise sur nous par le monde des affaires. Ce jour marquera l'avènement du « promoteur en matière d'instruction publique ».

CHAPITRE XII

L'unité sociale

Une ère de malentendus.

Nations et peuples ne se comprennent pas. Ceci est vrai, qu'il s'agisse de leurs affaires intérieures ou de leurs relations extérieures. Des flots d'encre sont répandus, l'éloquence coule à pleins bords et développe toute espèce de sujets ; pourtant, le chaos règne. La langue elle-même a une foule de sens équivoques ; même l'auteur honnête et lucide ¹ éprouve les plus grandes difficultés à transmettre son message au genre humain. Or, si nous ajoutons à ce fait bien connu que quelques-uns écrivent et que beaucoup plus encore parlent dans le but de noyer des vérités à moitié dégagées dans de profondes ténèbres, et de les envelopper de mystère, on comprend alors pourquoi les idées du genre humain sont si brumeuses, même sur

1. Wilson et ses Quatorze points deviendra l'exemple classique. Un séjour dans divers pays a donné à l'auteur de nombreuses occasions de vérifier l'interprétation qu'on donne à ce fameux document. Il n'est pas besoin d'autre expérience pour prouver combien les nations sont désespérément divisées. La manière dont le peuple des diverses nations a compris ce document peut servir à mesurer à la fois son intelligence et son ignorance. Le monde a montré qu'il est incapable de suivre la vérité, même quand on la lui présente. C'est aussi la preuve que chaque individu doit découvrir pour lui-même la vérité, si l'on veut qu'elle soit mise en pratique dans les institutions permanentes de la société. On ne peut pas agir intelligemment, si l'on ne voit pas clairement. Wilson a sonné le réveil mais l'Humanité n'a pas ouvert les yeux.

les questions intérieures ou extérieures les plus simples.

La langue fût-elle claire, les mobiles des hommes fussent-ils honnêtes, le niveau de l'instruction, dans tous les pays, est si bas, qu'il n'y a aucune raison de croire que les masses seraient capables de prendre leurs responsabilités de citoyens et de comprendre la moitié des questions qui sont soumises à leur approbation ou à leur rejet. Une tête bourrée de conceptions mal formées et de demi-vérités ne peut avoir confiance dans des idées indépendantes. Pour exercer une certaine influence sur les actes et les affaires des individus, on cherche, d'ordinaire, la protection des mots d'ordre d'un parti. Nous ne nous attachons plus obstinément aux paroles de l'orateur, mais au parti auquel il appartient. Ce fait, universellement reconnu, explique pourquoi on consacre tant de temps à diffamer son prochain. On s'aperçoit, en fin de compte, que la plus grande partie des colonnes des quotidiens, consacrés aux sujets politiques, économiques et sociaux, sont occupés par des attaques contre des personnalités, des groupes, des nations. Du véritable problème, il est à peine question.

Une civilisation qui s'est trop rapidement développée.

La presse à imprimer, les journaux quotidiens, le téléphone, le télégraphe, la télégraphie sans fil constituent une série d'inventions et de découvertes dont chacune, à tour de rôle, a été saluée comme un nouveau moyen de libération du genre humain. Elles devaient permettre de se mieux comprendre, d'éprouver les uns pour les autres une sympathie plus profonde. La Paix allait régner. On reconnaît bien qu'il y aurait beaucoup à faire dans cette direction. Mais ce que nous constatons, en fait, c'est que tous ces instruments servent à l'expression et à la satis-

faction d'un égoïsme humain, d'un égoïsme tel que les annales de l'histoire n'en avaient pas encore enregistré. Un économiste aussi éminent que le professeur Irving Fisher pense que la division toujours plus grande qui règne entre le capital et le travail menace l'existence des Etats modernes. Ceci n'est qu'un exemple, parmi tant d'autres, pour montrer que le monde est en possession de nouvelles découvertes, de pouvoirs plus grands, sur lesquels le groupe n'exerce pas de contrôle. Il n'est pas besoin de se livrer à des raisonnements très savants pour constater que des forces aveugles, et qui ne sont pas soumises à notre volonté, règlent, constamment, les questions intérieures et extérieures. L'intelligence collective est loin de dominer le monde ou même une nation quelconque. De plus, il est à peine nécessaire de dire que l'instruction des individus n'a jamais eu aussi peu de chances qu'aujourd'hui de sauver une race ou une nation. Une époque de progrès techniques, et des gouvernements organisés sur une base à peu près démocratique, ont confié le pouvoir au peuple ; malheureusement, celui-ci n'a pas assez de connaissances, n'est pas assez instruit pour penser en termes d'humanité, de sorte que l'on puisse attendre ses décisions avec un sentiment raisonnable de sécurité pour l'ordre mondial.

Notre société est un chaos. Chaque individu travaille contre son prochain. Seule, la menace extérieure la plus redoutable maintient l'ensemble les individus qui luttent constamment les uns contre les autres. L'Eglise, les partis politiques, les alliances entre Etats et entre nations ne peuvent durer que s'il leur faut combattre des ennemis en dehors de leur propre groupe. Dès que la pression extérieure cesse, l'unité disparaît. Les Alliés de la Grande Guerre ont donné l'exemple de la plus grande et de la plus puissante unité des temps modernes. Qui eût pu croire que, à peine quelques années après, on verrait la

froideur et l'indifférence qui règnent aujourd'hui parmi eux ?

Le désarmement matériel peut-il assurer l'unité ?

La Conférence de Washington devrait être une mine de renseignements sur ce sujet. Comme on le sait, le but de la réunion (en tant qu'elle n'était pas politique) était d'arriver à une réduction des armements, non au désarmement. Au mieux, pas une des nations représentées n'est revenue de la Conférence enthousiasmée par les résultats obtenus. On peut faire une remarque importante, qui s'applique directement à notre thèse. Les discours prononcés au cours de la Conférence et la presse de tous les pays ont montré que l'orgueil, la crainte et la méfiance parmi les Alliés eux-mêmes, rendaient très difficile, soit la réduction des armements, soit le désarmement total. On a dit et même répété que, si tous les gros armements étaient réduits ou supprimés purement et simplement, il restait encore la terreur qu'inspirent un grand nombre d'engins de guerre de plus petit calibre, tels qu'avions et sous-marins. Ceux-ci peuvent être dissimulés dans une certaine mesure et, au moindre prétexte de nécessité, être fabriqués en très peu de temps.

Bref, il semble qu'on en ait déjà assez dit pour indiquer que le désarmement matériel, parmi les Alliés eux-mêmes, doit, nécessairement, être précédé d'une unification qui repose sur la civilisation et l'humanité, la confiance dans l'honneur des divers gouvernements et une foi dans les diverses institutions des nations, plus profonde que celle qui existe aujourd'hui.

Il faut accomplir le « Yeoman Service » avant que ce jour n'arrive. C'est à peine si les peuples ont appris à avoir confiance en leur propre gouvernement et en leurs

propres institutions, mais ils n'ont pas une foi inébranlable dans la valeur morale des Etats voisins et dans l'accueil loyal qui leur serait accordé par eux.

Naturellement, nous préconisons le désarmement, et nous le préconisons immédiat. Ce serait un jalon posé sur le chemin de la civilisation. Cela prouverait que les nations ont désarmé moralement, en d'autres termes, qu'une unité, d'un degré assez élevé, est déjà réalisée.

Toutefois, le désarmement des Alliés n'est peut-être pas notre principale préoccupation. Une question beaucoup plus importante est celle de savoir si les Alliés ont réussi à désarmer leurs récents ennemis. Matériellement oui¹. L'Allemagne est complètement désarmée, en ce qui concerne les navires de haut bord, les croiseurs, les sous-marins, les canons et les armes de petit calibre.

La Force a accompli son maximum, mais l'Allemagne n'est pas désarmée !! La difficulté n'est pas résolue. Il reste encore à opérer un désarmement moral.

Ceux qui préconisent ardemment le désarmement imposé par la force aux nations ennemies ou à celles qu'on soupçonne de l'être et qui, au contraire, réclament une forte armée permanente et une marine puissante pour leur propre pays, ne se lassent pas de proclamer leur crainte d'une attaque future. Nous reconnaissons avec eux que la situation mondiale est précaire et pleine de possibilités d'une explosion future. En fait, qu'il nous soit

1. Nous n'ignorons pas que les journaux alliés signalent, constamment, la découverte de dépôts d'armes cachées. Il y a une petite part de vérité dans ces rapports, mais, en réalité, chaque fois qu'on se livre à une enquête approfondie, on s'aperçoit qu'il y a une grande part d'exagération. Au lieu de prouver que l'Allemagne est toujours armée, ces récits suggèrent des réflexions bien plus importantes. Ces polémiques de journaux sont la preuve manifeste que les gouvernements actuels sont absolument incapables de désarmer réellement leurs anciens ennemis. La force a fait tout ce qui était en son pouvoir. Elle nous a donné une unité apparente. Pour le moment cela représente quelque utilité. Cette unité apparente doit être considérée comme un état international provisoire, jusqu'à ce que nous puissions la remplacer par quelque chose de plus stable, de moins onéreux et, surtout, créateur de plus de joie.

permis de dire que nos craintes sont si grandes et tellement justifiées par l'expérience du passé et l'observation scientifique du présent, que nous voulons coopérer avec le plus vif empressement à l'avènement d'un avenir qui procurera une plus grande sécurité. Le premier pas consiste à mettre en mouvement les forces qui ôteront tout pouvoir et toute influence à ceux, dans nos propres gouvernements, dont l'incompétence voit, comme seule solution, le désarmement du voisin, tandis qu'eux-mêmes restent armés. Nous allons plus loin ; nous soutenons que cette doctrine ne renferme aucune garantie de paix ; mais, au contraire, présente presque la certitude de provoquer la guerre ; pis encore, une guerre que nous sommes destinés à perdre. La raison en est bien simple. Aucun pays n'a jamais pu entretenir ces armées et ces flottes sans cultiver, en même temps, un nationalisme qui conduit à l'isolement. Finalement, la présence de forces militaires extraordinaires crée des groupes rivaux, à l'intérieur même du pays. La caste militaire se trouve souvent obligée de provoquer une guerre, afin de maintenir son prestige à l'intérieur. L'Allemagne en est le plus bel exemple ; elle illustre chacun des points que nous venons de développer ¹.

1. L'auteur a vécu en Allemagne, pendant plusieurs années. Il a gardé l^e souvenir très précis que la théorie d'après laquelle l'Allemagne n'était armé^e qu'en vue de la paix était presque universellement acceptée. Bien souvent il mit en doute le bien fondé de cette opinion. On lui affirma qu'il ne comprenait pas les dangers que courait l'Allemagne, qu'il ne comprenait pas le caractère pacifique du peuple allemand et surtout l'horreur de la guerre qui hantait toujours l'esprit des généraux et des amiraux allemands. La discussion sur ce sujet n'avait pas de fin. Si l'auteur admettait les arguments, on le trouvait sympathique, raisonnable et avisé ; mais si les doutes persistaient, on le regardait comme un visionnaire et, surtout, comme un individu qui n'appréciait pas l'Allemagne et qui lui refusait même le droit de sauvegarder sa sécurité absolue parmi les nations. Aujourd'hui, elle récolte les justes fruits de son nationalisme outrancier et de cette protection absolue que confèrent une armée et une marine.

Le sort de l'Allemagne nous servira-t-il de leçon ? Combien se rendent compte, aujourd'hui, que l'un des plus grands obstacles à l'unité, parmi les nations récemment alliées, y compris la patrie de l'auteur, c'est le nationalisme à outrance. De crainte de n'être pas appréciés à notre juste valeur,

Ceux qui croient maintenir même une unité négative entre les nations au moyen d'un désarmement matériel semblent perdre de vue les modifications apportées par les inventions et les découvertes aux conditions de la vie. Les progrès de la science permettent qu'un petit nombre d'individus ou que de petits groupes puissent causer des dommages énormes, en courant eux-mêmes très peu de risques. Les moyens de destruction ont pris un développement tout à fait hors de proportion avec les possibilités de défense. Les multiples applications des poisons et des explosifs devraient nous faire réfléchir ¹. Une minorité résolue peut, aujourd'hui, terroriser une immense majorité, mieux qu'à aucune autre époque de l'histoire. Les hommes qui pensent ne permettront pas que la présence éternelle de nations haineuses, ou même de classes ennemies, au sein des nations, compromette le sort de la civilisation et entraîne sa ruine.

Il nous faut mettre au service de la société les conquêtes de notre temps, sinon, notre destinée même sera menacée

nous commençons par énumérer nos exploits pendant la guerre, la place que nous occupons dans l'art et la littérature. Enfin, nous nous vantons de notre commerce, de notre industrie et terminons en informant le monde, par la parole et par les actes, que nous sommes un peuple tout à fait exceptionnel, comme le prouvent notre tolérance, nos manières, nos libres institutions, notre générosité, nos mœurs.

Evidemment, la meilleure preuve qu'il nous manque au moins quelques unes de ces qualités, c'est le fait même que nous supportons mal la lenteur avec laquelle on nous rend hommage. Les hautes vertus ne s'affirment pas avec tant d'orgueil.

1. Quiconque a des doutes sur l'avenir de la physique et de la chimie, comme instruments de destruction, devrait lire l'article du professeur HAHN (*Die Deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege*, pp. 179 à 188. B. G. Teubner Leipzig, 1916). Il proclame que le monde ne connaîtra jamais une paix permanente. Les pensées de tout homme d'étude allemand doivent aboutir à des formules de physique et de chimie. S'ils pensent en termes de destruction scientifique, on peut supposer que les autres pays s'efforceront de penser en termes analogues. Ceci étant, il n'est pas besoin de beaucoup de clairvoyance pour prédire la guerre éternelle.

Il est intéressant de remarquer que, d'après le professeur Hahn, le principal rôle de la physique et de la chimie, c'est de permettre à l'Allemagne de poursuivre sa lutte pour l'existence. Cette lutte consiste à faire, de plus en plus, la guerre aux nations rivales, plutôt qu'à s'appliquer à rendre productives les forces de la nature.

par les inventions que nous avons acclamées comme des libératrices. Le désarmement, après accord international, est un progrès dans la bonne direction. Mais cela ne résoud pas encore la difficulté. Cependant, sa réalisation nous encouragerait à croire que nous ne sommes pas loin de nouer les liens d'où naîtrait, entre les divers Etats et entre les nations, l'unité sociale dont le monde a tant besoin.

Apprendrons-nous jamais à penser en termes d'humanité ?

Le professeur Dietrich Schaefer, l'historien bien connu de l'Université de Berlin, nous fournit, spontanément, la réponse à cette question ¹. « On ne pense pas en termes « d'humanité, ou avec le désir de servir toute l'humanité. « Il y a une vie spirituelle qui franchit les frontières de « la nation, mais aucune qui comprenne l'humanité en- « tière » ². « Le sens de la vérité et du droit humain est dé- « veloppé à un plus haut degré et est plus profondément « enraciné chez nous que chez nos rivaux contemporains. « La guerre a mis ce fait en pleine lumière pour tous ceux « qui désirent véritablement voir la vérité. Il y a eu, entre « les Allemands et les non Allemands, dans tous les congrès « de paix, une différence très marquée. Les non Allemands, « consciemment ou inconsciemment, se sont toujours faits « les défenseurs des droits extrêmes et des exigences de « leur propre peuple, comme groupe privilégié ; les Alle- « mands ont toujours eu le souci d'obtenir la justice qui « était également applicable à tous ; pour les étrangers, « il s'agissait d'obtenir une demi-vérité » ³.

Le professeur Schaefer soutient, dans le premier cas, qu'on ne peut pas penser impartialement en termes d'hu-

1. *Wie wurden wir ein Volk ? Wie kennen wir es bleiben ?* par D. SCHAEFER, Lehmanns Verlag, München, 1919.

2. *Ibid.*, p. 74.

3. *Ibid.*, p. 76.

manité, mais que, dans la mesure où cela pourrait se faire, les Allemands le pourraient mieux que n'importe qui. Après avoir admis qu'il lui serait impossible, quant à lui, d'aimer l'humanité entière, il continue à montrer qu'il ne pourrait aimer tous les Allemands. Il prononce un terrible réquisitoire contre le professeur Foerster et tous les autres « Sozial Demokrates » qui, à l'occasion, ont critiqué le chauvinisme allemand. Il termine son livre en disant que le monde a été divisé et que l'on a permis que l'Allemagne s'en retournât les mains vides ¹. Suit alors une longue discussion, dans laquelle il se lamente sur la chute du gouvernement allemand et déplore les malheurs plus grands encore qui s'abattront sur l'Allemagne par la faute de ceux qui dirigent la République. Il déclare aux Sozial Demokrates que leur tentative d'action, fondée sur une base internationale, est analogue à la construction d'une maison sur le sable. Pour lui, le mouvement international actuel n'est qu'une attaque menée contre le capital et ne peut rien produire, si ce n'est la haine de classes.

« Tout ce qui est noble et pur en nous sera-t-il détruit ? Ce serait, pour l'humanité, une perte comme elle n'en a jamais éprouvée. Ceux qui ont une si profonde sympathie pour l'humanité devraient commencer par s'en rendre compte » ².

D'autres réponses, qui provoquent chez nous les réflexions et les préoccupations les plus graves, nous seront fournies par une étude attentive de l'ouvrage dont il a déjà été parlé. Elle montre qu'un grand nombre de savants allemands partagent, dans l'esprit, sinon dans la forme exacte, les opinions du professeur Schaefer ³.

1. *Wie wurden wir ein Volk ? Wie können wir es bleiben ?* par D SCHAEFER, Lehmanns Verlag, München 1919.

2. *Ibid.*, p. 74.

3. *Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege.*

Après avoir lu leurs projets d'avenir, pour les réformes diverses de l'enseignement supérieur allemand qu'ils se proposent d'étudier après la guerre, on est frappé de l'absence complète de l'idée que la somme totale de cette accumulation de culture doit ou devrait conduire à un ordre mondial stable.

On n'espère rien de semblable. Au contraire, le rôle de l'instruction, c'est de maintenir l'organisation des forces intellectuelles de manière à ce que l'Allemagne puisse diriger à jamais ses destinées par la force. Parmi tous ceux qui ont collaboré à ce volume, nous citons le Dr. Kerschesteiner comme étant une personnalité internationale, dont les services rendus à l'enseignement ont été reconnus par toutes les nations. Il croit que la guerre sera une institution permanente de la société.

Il parle des guerres futures de l'Allemagne comme si elle devait sortir victorieuse de la guerre qu'elle livrait à ce moment-là ¹. On est attristé d'entendre un homme que l'on a aimé et profondément respecté s'exprimer en termes si boursoufflés et si pleins d'orgueil. « Si nous avons
« appris quelque chose, au cours de ces années, les plus
« cruelles de l'histoire de l'Allemagne depuis la fondation
« de l'Europe, c'est ce que nous n'avons jamais voulu
« apprendre. Nous sommes seuls, au monde; nous sommes
« seuls avec nos idéals; seuls, dans notre existence alle-
« mande la plus secrète; seuls, dans notre honnêteté, notre
« égalité d'âme, notre conscience du devoir; seuls, dans
« notre foi inébranlable dans les valeurs éternelles » ².

Lorsqu'une nation est seule dans son « honnêteté », il devrait se produire quelque chose. L'histoire nous a démontré qu'en effet, le plus souvent, il se passe quelque chose. Ce sentiment, se manifestant chez un peuple, est,

1. On retrouve cette idée dans *Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden*, Teubner, Leipzig, 1916.

2. *Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg*, p. 160.

d'ordinaire, le prélude d'un réveil après une profonde stupidité. L'épreuve actuelle de l'Allemagne n'est, dans le cours régulier des événements, qu'un incident naturel qui accompagne une philosophie trop imbue de ses propres mérites. L'Allemagne était la nation de la spécialisation à l'extrême. Dire que les universitaires allemands n'étaient pas des érudits de premier ordre, comme l'ont souvent prétendu, pendant la guerre, même des groupes intelligents parmi les Alliés, nous paraît une absurdité. C'est un fait que les Allemands étaient et sont de grands érudits. Ce qui leur manque, ce ne sont pas les réserves énormes de renseignements sur toutes les questions, c'est le lien convenable entre ces connaissances et la civilisation. Le chimiste allemand, qui a émerveillé le monde par sa science, est devenu le plus formidable instrument de destruction de la civilisation, parce qu'il n'avait pas une conception nette du véritable rapport que sa science spécialisée devait avoir avec l'unité du monde. Il ne pensait pas en termes d'humanité.

On peut rapprocher cette spécialisation, en Allemagne, et aussi dans d'autres nations, du grand perfectionnement des engins de destruction dont nous avons parlé déjà.

Cela prouve non seulement que notre civilisation est menacée par une civilisation matérielle spécialisée, mais qu'il existe une spécialisation nuisible en elle-même, et aussi par l'influence qu'elle peut exercer et qui peut créer des maux qu'aucune autre époque n'a connus. S'il en est ainsi, ce n'est qu'un argument de plus en faveur de la nécessité d'une unité sociale parmi toutes les nations et toutes les classes.

Nous avons parlé de l'Allemagne, parce que les événements des dix dernières années ont mis en pleine lumière la faillite de la science allemande ; elle est la preuve que les universitaires et les intellectuels, en général, n'ont pas conscience de leur responsabilité vis-à-vis de leur propre

groupe, de leur propre nation et du monde entier. Toutefois, la différence entre la science allemande d'une part, la science américaine, anglaise et française, d'autre part, n'est pas aussi grande qu'on le croit généralement dans les milieux Alliés. Nos propres universités souffrent lamentablement de ce chauvinisme déraisonnable, et de cette incapacité d'appliquer la science spécialisée et la spécialisation technique au bien de l'humanité tout entière. Ce dont nous avons besoin, c'est d'un sentiment plus profond d'unité sociale, parmi les intellectuels eux-mêmes. Combien de fois nous apercevons-nous qu'une université n'est qu'une serre chaude dans laquelle se développent la jalousie et la rivalité entre les diverses facultés et sections ? Chaque homme ou chaque groupe essaie de mener sa vie intellectuelle propre, de faire de la propagande pour le développement de sa propre spécialité, sans se préoccuper de l'effet qu'auront, en fin de compte, ses actions sur la vie de l'université entière, de l'Etat et du monde. Il existe, aujourd'hui, assez de sciences spécialisées pour sauver deux mondes, mais, étant donné l'état actuel de lutte et de dissension qui règne dans les milieux universitaires, il est douteux que nous puissions réunir assez de réserves intellectuelles pour sauver même un seul monde. L'heure exige un homme qui pourra nous apporter l'unité sociale plutôt qu'une nouvelle spécialité.

Le sectarisme sévit toujours.

L'industrie moderne a brisé les anciennes formes de pouvoir par lesquelles les sectaires de la religion et de l'aristocratie exerçaient une influence ; mais, en échange, elle a créé une autre classe de sectaires. Les chapitres précédents ont déjà énoncé les excès de pouvoir qui se sont commis, par suite de la concentration de la richesse due à la combinaison de diverses forces économiques. Il reste à signaler une forme absolument nouvelle de sectarisme, qui tire son pouvoir, en grande partie, de l'extrême

spécialisation de l'industrie moderne. Cette nouvelle forme trouve son expression la plus complète dans l'université moderne. Nous ne parlerons pas, pour le moment, de ce sentiment de morgue et d'orgueil qui a toujours eu tendance à se manifester parmi certains professeurs de grec, de latin et de philosophie — en d'autres termes, parmi les humanistes. En théorie, ces études devraient élever la pensée. Elles ont eu, parfois, cet effet. L'esprit dans lequel elles sont poursuivies semble avoir toujours eu plus d'importance que l'acquisition des faits eux-mêmes. On n'ignore pas que bien des gens ont passé la plus grande partie de leur existence à étudier ces sujets et, pourtant, ont gardé de la vie une vue très bornée. Après avoir observé cet état de choses, à une époque récente, on a supposé que l'étude des sciences naturelles remédierait à cet inconvénient. Ce que nous voulons montrer, c'est que le personnel enseignant des sciences naturelles dans les universités modernes est la preuve vivante que l'esprit libéral n'est pas, nécessairement, le résultat d'une vie consacrée à l'acquisition des faits scientifiques. Nos laboratoires modernes possèdent un grand nombre d'hommes qui sont des puits de science et dont, pourtant, l'étroitesse d'esprit est incommensurable.

Combien de fois rencontrons-nous, dans les divers laboratoires, un homme qui est, dans sa partie, un savant incontesté ? Personne ne met en doute sa haute valeur scientifique. Le seul regret que l'on éprouve souvent devant cette science, c'est l'éloignement de la vie active qu'elle semble engendrer.

Le spécialiste en chimie, en psychologie ou en physique se montre hautain, tant à l'égard du monde extérieur que de ses collègues, parce qu'il a conscience de sa supériorité scientifique. Il cesse d'être social, par suite de sa science. Il se retire de la vie et, parfois, devient antisocial ; bien plus, il ne sait pas ou même il ne se préoccupe pas de sa-

voir de quelle manière son œuvre et la vie devraient s'unir. Par suite de son ignorance de cette importante relation, il se peut qu'il fasse, de sa spécialité, un usage qui disloque l'Etat. Nos universités modernes en offrent de nombreux exemples.

Qu'il nous soit permis de dire que nous avons le plus profond respect pour la valeur des spécialistes. Mais ce que nous voulons montrer, c'est que la nécessité impérieuse de l'heure n'est pas de posséder plus de science, mais de trouver quelqu'un qui unisse la science et les forces dont nous disposons déjà, afin de placer notre civilisation dans un état moins périlleux que celui où elle se trouve aujourd'hui, si l'on en croit les penseurs. Le développement rapide des arts appliqués a brisé l'antique ordre social ; la société et les nations subissent l'influence d'un grand nombre de forces matérialistes nouvelles et toute puissantes et, peut-être, aussi de forces spirituelles ¹.

Nous avons besoin d'une unité sociale pour empêcher que ces forces mêmes, qui pourraient nous être utiles, deviennent les instruments de notre destruction. L'homme qui entrevoit cette nécessité n'est pas, forcément, un humaniste ou un physicien. Il peut n'être qu'un simple étudiant qui n'arrive pas à la cheville de tous ces spécialistes : pourtant, s'il est capable de faire naître l'unité du chaos même que ces découvertes ont créé, il peut devenir auprès d'eux l'homme de génie, non pas à raison de ce qu'il sait, dans un domaine quelconque, mais parce qu'il a le pouvoir de coordination et l'intelligence qui lui font apprécier, à leur juste valeur, les services de tous les groupes rivaux.

Créer l'unité, est, en soi, une œuvre de génie.

1. Nous voulons parler ici de la force nouvelle que les progrès réalisés dans les arts appliqués ont donnée à des conceptions relatives aux rapports internationaux. L'organisation scientifique de la haine d'un pays en est un exemple frappant. L'apparition récente de certaines philosophies religieuses et sociales, comme le « Christian Scientism », en est un autre.

Y parvenir serait un signe précurseur de l'avènement de l'esprit d'humanité dans le monde.

L'espoir jaillit éternellement ¹.

Ce sous-titre nous est suggéré par une phrase d'un article intitulé « Tradition française et Société de Nations » ². Cette étude nous démontre, avec preuves à l'appui, que beaucoup d'hommes éminents, bien avant notre époque, non seulement ont senti la nécessité d'une unité sociale mais, ce qui est plus encourageant, ont exprimé le ferme espoir et la conviction qu'on la réaliserait un jour. Après avoir dénoncé, dans les pages qui précèdent, les dangers que nous font courir, aux Etats-Unis, des forces matérialistes sans frein ³, et signalé, en outre, que nous vivons à une époque de malentendus, que nous souffrons des effets d'une civilisation trop avancée ⁴, qu'un désarmement matériel ⁵ laisse peu d'espoir de voir s'établir une paix permanente et, le plus triste, qu'il y a, de par le monde, une philosophie très répandue, qui se fait le champion du nationalisme et nie qu'on puisse jamais résoudre les conflits internationaux autrement que par la guerre ⁶, nous sommes remplis d'une immense joie en apprenant que des hommes d'Etat et des savants ont jugé l'heure et l'occasion propices pour présenter à notre siècle « un programme qui reste le drapeau de l'espérance humaine » ⁷.

Nous pourrions facilement ajouter une longue liste

1. *Hope springs eternal* (Wordsworth).

2. C. BOUGÉ, *Revue de l'Enseignement Français hors de France*, mai 1921.

3. Voir chapitre sur la situation économique aux Etats-Unis, p. 238 et s.

4. Voir pp. 309 et s.

5. Voir p. 312.

6. Voir pp. 316 et s.

7. Voir *Revue de l'Enseignement Français hors de France*, mai 1921.

d'ouvrages de savants américains qui semblent avoir démontré, d'une manière péremptoire, que les Etats-Unis ne pourront rester en paix tant qu'ils n'auront pas trouvé le moyen d'entrer dans l'unité des nations. Ces auteurs sont unanimes à soutenir que la guerre est le plus terrible des fléaux du monde, d'où l'enthousiasme en faveur d'une Société des Nations entre les divers Etats. Il restera encore à accomplir des travaux d'Hercule ! A ces divers mécanismes, il faudra insuffler « la conscience collective ».

Pour y parvenir, le concours du patriote est nécessaire.

Le lecteur n'ignore, sans doute, pas qu'il existe, aux Etats-Unis, une opinion contraire, que partage le parti actuellement au pouvoir. Pour les besoins de notre démonstration supposons que ses partisans sont aussi sincères et aussi désintéressés que les adeptes de la philosophie wilsonnienne ¹ !

Nous voulons, tout d'abord, examiner cette opinion adverse et la critiquer à la lumière des principes reconnus de l'expérience sociale, économique et politique. Quel est donc le programme du parti au pouvoir ? Autant que possible, nous laisserons parler ses partisans eux-mêmes. Nous ne croyons pas être contredit, si nous déclarons que, d'après ce que nous avons compris, on propose que les Etats-Unis se retirent des affaires européennes. En ce qui concerne la politique mondiale, les Américains vont se mêler de leurs propres affaires et rester chez eux. En

1. Naturellement, on ne peut pas nous demander d'oublier les innombrables accusations qui ont été portées contre la doctrine de Wilson : l'idéal wilsonien, disait-on, reposait sur les hallucinations de nombreux professeurs d'université visionnaires et de femmes sentimentales ; il ne s'était produit, jusqu'ici, aucun fait qui pût donner à la notion d'unité sociale, pour autant qu'on puisse désirer sa réalisation, une existence véritable. Enfin, l'exagération des accusations portées contre Wilson, par toutes les nations, alliées ou ennemies, et même plus encore, si cela est possible, par ses propres compatriotes, nous porte à penser qu'on entrevoyait, dans le parti adverse, l'espoir d'arriver à un ordre mondial stable par d'autres moyens plus pratiques et moins compliqués que ceux préconisés par Wilson.

dehors de leurs frontières, ils seront de simples spectateurs, tandis que les autres nations joueront la partie. La notion d'unité sociale, en tant qu'elle impliquerait pour eux des responsabilités vis-à-vis des autres nations et des autres peuples, ne les touche pas. Mais, bien entendu, ils veulent faire du commerce avec le monde entier. Leurs relations commerciales peuvent s'étendre au delà des confins de la vie collective américaine.

Lorsqu'on étudie la question de l'unité humaine, il est naturel de se demander dans quelle mesure les doctrines de Monroë et de Washington ¹ s'opposent à ce que les Américains jouent le rôle qui leur revient dans le règlement des problèmes mondiaux.

Le 2 décembre 1823, le Président Monroë provoqua l'enthousiasme de l'Amérique par la proclamation de la doctrine, aujourd'hui célèbre, qui porte son nom. Il a eu conscience que la jeune République était sur le point de jouer un grand rôle. En voici les passages les plus frappants :

« Les continents américains, grâce à la situation libre et indépendante qu'ils ont acquise et conservent, ne doivent plus, désormais, être considérés, par les puissances européennes, comme des objets de colonisation future.

« Nous n'avons jamais pris part aux guerres des puissances européennes pour des questions les concernant, et il n'est pas compatible avec notre politique de nous y associer. Ce n'est que lorsque nos droits sont violés ou gravement menacés que nous vengeons l'insulte ou que nous nous préparons à nous défendre.

« Le système politique des puissances alliées est essentiellement différent..... de celui de l'Amérique. Cette diffé-

1. HALL, *The Monroe Doctrine and the Great War*, 1920. Cet ouvrage est un exposé très clair du développement historique qui a abouti à la proclamation de la doctrine et des plus importantes interprétations qui en ont été données dans ces dernières années.

rence vient de ce qui existe dans leurs gouvernements respectifs. Et à défendre le nôtre, qui a été acquis par tant de sang et la perte de tant de richesses, mûri par la sagesse des citoyens les plus éclairés, et grâce auquel nous avons joui d'une félicité sans précédent, la nation tout entière est résolue.

« C'est pourquoi la loyauté et les relations amicales, qui règnent entre les Etats-Unis et ces puissances, nous commandent de déclarer que nous considérerions toute tentative de leur part d'étendre leur système à une portion quelconque de cet hémisphère, comme dangereuse pour notre paix et notre sécurité. Nous ne sommes intervenus dans aucune colonie existante ni dans aucune dépendance d'une puissance européenne et nous n'interviendrons pas. Mais quant aux gouvernements qui ont déclaré leur indépendance et l'ont maintenue, indépendance que nous avons reconnue, après mûre considération et en vertu des principes de justice, nous ne pourrions envisager l'intervention d'une puissance européenne, dans le but de les opprimer ou d'exercer de toute autre manière un contrôle sur leur destinée, que comme la manifestation de sentiments hostiles à l'égard des Etats-Unis.

« Il est impossible que les puissances alliées étendent leur système politique à une partie quelconque d'un des continents américains, sans menacer notre paix et notre bonheur ; personne ne croira, non plus, que nos frères du sud, laissés à eux-mêmes, l'adopteraient de leur plein gré. Il est donc tout aussi impossible que nous assistions avec indifférence à une intervention, quelle que soit sa forme. »

Cette doctrine n'a pas vu le jour sous un ciel serein. Elle est le manifeste d'une philosophie politique qui avait pris naissance, même avant la fondation de la République. Dès 1782, John Adams, qui fut plus tard le deuxième Président, disait :

« Toutes les puissances d'Europe intrigueront perpétuellement auprès de nous pour nous faire entrer dans leur Equilibre des Puissances, réel ou imaginaire. Elles voudront toutes nous employer à parfaire le poids (*make weight candle*), lorsqu'elles se pèsent. Certes, il n'y a rien de surprenant, car nous pourrons bientôt, sinon toujours, rompre l'équilibre. Mais je crois que nous devons prendre pour règle de ne pas intervenir ; et celle de toutes les puissances d'Europe doit être de ne pas désirer nous voir intervenir ou, peut-être même, de ne pas nous le permettre, si elles peuvent l'éviter ».

Cette idée d'Adams a été reprise par Washington, en 1788, dans une lettre à Jefferson.

« La Révolution américaine a donné à l'Europe une notion meilleure des droits de l'humanité, des privilèges du peuple, et des principes de liberté qu'à aucune autre époque ; il est probable qu'une guerre s'allumera à raison de cela, en particulier entre la France et l'Angleterre ; dans la lutte imminente, un gouvernement général énergique doit empêcher les divers Etats de s'engager dans les querelles politiques des puissances européennes. Etant donné la situation des Etats-Unis, il serait non seulement inutile, mais extrêmement imprudent pour eux, de prendre part aux conflits étrangers. Qu'ils profitent sagement et convenablement des avantages que la nature leur a donnés et qu'ils se conduisent avec circonspection. »

Les huit années de sa Présidence ne firent qu'augmenter son sentiment du danger des alliances politiques. Dans son fameux Discours d'Adieu, il disait :

« Notre grande règle de conduite, à l'égard des nations étrangères, est, tout en étendant nos relations commerciales, d'avoir avec elles aussi peu de rapports politiques que possible. Jusqu'ici, nous avons déjà pris des engagements, remplissons-les avec une parfaite bonne foi. N'allons pas plus loin.

« L'Europe a une série d'intérêts primordiaux qui sont, pour nous, d'un intérêt nul ou très lointain. Dès lors, elle doit se trouver fréquemment engagée dans des conflits dont les causes nous sont essentiellement étrangères. Il serait imprudent, de notre part, de nous lier par des liens artificiels aux vicissitudes ordinaires de sa politique ou aux combinaisons et aux collisions ordinaires de ses amitiés ou de ses inimitiés.

« Notre éloignement et notre isolement nous sollicitent et nous permettent d'adopter une attitude différente. Si nous restons un peuple uni, sous un gouvernement fort, le temps n'est pas loin où nous pourrions défier les dommages matériels causés par un danger extérieur ; où nous pourrions avoir une attitude qui fera scrupuleusement respecter la neutralité que nous pourrions adopter à un moment donné ; où les nations belligérantes, devant l'impossibilité de faire des acquisitions à nos dépens, ne se risqueront pas à la légère à nous provoquer ; où nous pourrions choisir la paix ou la guerre, selon que notre intérêt, guidé par notre souci de la justice, le conseillera.

« Pourquoi négliger les avantages d'une situation si particulière ? Pourquoi quitter notre propre sol pour le sol étranger ? Pourquoi, en mêlant notre destinée à celle d'une nation quelconque de l'Europe, laisser prendre notre paix, notre prospérité, dans les filets de l'ambition, de la rivalité, de l'intérêt ou des caprices européens ? »

Les événements qui suivirent confirmèrent pleinement toutes les appréhensions de Washington. Pendant les vingt années qui suivirent, les efforts d'agrandissement territoriaux de la France, de l'Espagne et de la Russie causèrent, aux Etats-Unis, de graves inquiétudes. Finalement, la Doctrine de Monroe devint la déclaration du droit de self-protection contre les entreprises d'une puissance étrangère. Il y avait, en outre, le désir d'aider les

Etats de l'Amérique latine à organiser de puissants gouvernements.

On célébrera bientôt le centenaire de la Doctrine. Ce siècle aura enregistré une correspondance diplomatique bien pénible au sujet de sa reconnaissance et de son interprétation. En fait, son application a mis les Etats-Unis à deux doigts de la guerre à plusieurs reprises, notamment, lors de la tentative de Napoléon III. en 1866, en vue d'instaurer un gouvernement permanent au Mexique, et avec l'Angleterre, en 1895, à propos de la question du Venezuela.

Il n'y a pas d'époque où la Doctrine n'ait donné lieu à des débats publics, sous une forme ou sous une autre. On peut toujours provoquer les applaudissements frénétiques d'un auditoire populaire, par des allusions déclamatoires et sentimentales à la Doctrine. Le peuple lui porte une vénération religieuse. Comme nous le disait le professeur Sumner, de Yale : « C'est une formule (*slogan*) en laquelle tout le monde prétend croire et que personne ne peut définir ».

La création de la Ligue des Nations a mis, une fois de plus, la Doctrine au premier rang des sujets de discussion publique¹. Elle a divisé le peuple américain en deux camps. Un des groupes soutient que la Doctrine de Monroë et le Discours d'adieu de Washington sont des avertissements éternels contre les alliances embarrassantes (*entangling alliances*) avec les nations étrangères. Cette idée est certainement enseignée dans les histoires à l'usage des écoles. Il n'est pas téméraire de dire que l'influence sur les enfants américains de cet enseignement, donné dans nos écoles, a constitué une véritable entrave à l'entrée des Etats-Unis dans la Ligue des Nations.

1. Pour un exposé détaillé, voir *American Opinion and the League of Nations*, par GEORGE W. WICKERSHAM (ancien Attorney General des Etats-Unis).

Reconstruction of Europe, Section 10, nov. 16. 1922. Publié par JOHN KEYNES. Manchester Guardian, Manchester, Angleterre.

Il y a, ensuite, le groupe progressiste, ou qu'on pourrait appeler wilsonien, qui prétend qu'il n'y a rien, dans l'une ou l'autre de ces deux doctrines, qui soit incompatible avec la participation de l'Amérique à la Ligue. Au contraire, affirme-t-il, elle n'est qu'une évolution logique des idées essentielles et de l'esprit qui est à leur base même. Voici ses arguments : Les doctrines de Monroë et de Washington constituent des efforts pour nous assurer la sécurité et la paix. Il y a cent ans, la politique d'isolement était tout à fait praticable. L'hémisphère occidental formait une unité naturelle en lui-même. Depuis cette époque, le perfectionnement des moyens de transport, de circulation et de communication ont rendu nos anciennes idées d'isolement absolument irréalisables. Si nous voulons véritablement obtenir la sécurité, le groupe de la paix doit s'élargir et admettre le monde entier dans son sein. En outre, dit le groupe wilsonien, et, semble-t-il, avec juste raison, les Etats-Unis ont essayé de rester en dehors de la guerre mondiale et n'y ont pas réussi.

Par conséquent, la Doctrine de Monroë, interprétée dans son sens le plus étroit, n'a pu nous assurer la paix. Seule, une association de toutes les nations aurait chance d'assurer au monde la tranquillité. On commence à enseigner, aujourd'hui, cette doctrine dans les cours de sociologie de nos collèges. Elle n'a, pour le moment, été introduite, d'une manière générale, ni dans les écoles normales, ni dans les High Schools.

Jusqu'ici, nous avons étudié le problème au point de vue théorique. Le lecteur comprend bien que, dans la pratique, toute la question, depuis 1918, a été, avant tout, un enjeu politique.

La haute finance n'approuvait pas l'adhésion des Etats-Unis à la Ligue. L'adhésion à la Ligue entraînait, vis-à-vis de l'Europe, une grande responsabilité, sans compensation équivalente. Or, ce groupe domine notre

presse, dans une large mesure. Les journaux furent chargés d'exposer longuement la doctrine de Monroë. On fit appel, avec succès, aux sentiments traditionnels des masses. La doctrine servit de gourdin pour assommer Wilson. Comme légende, sa force est énorme. Elle est assez peu définie pour admettre l'interprétation que les circonstances politiques et nationales peuvent exiger. Elle n'empêchera jamais les gouvernants de l'Amérique de faire ce qu'ils sont bien décidés à faire.

A vrai dire, il n'y a rien de nouveau dans les doctrines que nous venons d'exposer. Wilson, dans « La Nouvelle Liberté », que nous avons citée à maintes reprises, ainsi que d'autres auteurs d'ouvrages économiques et politiques, ont montré comment ces mêmes partisans ont obtenu du gouvernement des tarifs douaniers et des lois en faveur des trusts, des concessions de toute espèce, des droits dans des pays étrangers, par des procédés qui laissaient ignorer à la masse du peuple américain ce qui se passait en réalité. Il semble que la même pensée suscite l'opposition à une Société des Nations ou à une Unité sociale au sein même de la Nation. A notre avis, ce que les hommes redoutent, ce n'est pas tant que les Etats-Unis se trouvent pris dans de graves difficultés : c'est qu'une conscience internationale en éveil, à laquelle notre pays participe, s'oppose à ce qu'ils fassent leurs petites affaires commerciales. Nul ne peut nier que l'histoire tout entière du développement industriel et commercial des Etats-Unis n'ait été un effort gigantesque pour dissimuler, autant que possible, la plus grande partie des transactions de ce pays. La législation américaine, relative aux trusts, n'a été qu'une longue série de lois qui « tiraient les verrous de l'écurie après que les chevaux avaient été volés. »

De même, personne n'ignore que le monde des affaires, aux Etats-Unis, projette de donner, aux relations commerciales avec l'Amérique du Sud, la Chine et l'Europe,

une extension que personne, au cours de l'histoire, n'avait jamais rêvée. S'ils ont l'intention de jouer aux autres nations les mêmes tours qu'ils ont joués, avec le plus grand succès, à leurs propres compatriotes, on peut s'attendre à de graves difficultés. Chez nous, la Cour suprême des Etats-Unis a réussi à condamner à l'amende et à mettre sous les verrous quelques-uns de ces hommes d'affaires retors. C'est en prévision des difficultés futures auxquelles le commerce avec l'étranger, donnera lieu, que le groupe wilsonnien souhaite la création d'un mécanisme qui parera à ces dangers. Comme conséquence de la politique d'après laquelle nous restons chez nous, nous faisons une paix séparée avec l'Allemagne, mais, incidemment, nous demandons à ne pas rester en dehors des arrangements financiers conclus par les Alliés. En d'autres termes, nous demandons aux Alliés de faire l'encaissement de nos dettes. En outre, nous demandons à notre peuple d'approuver, de ratifier la conduite de nos commerçants et de nos lanceurs d'affaires au Mexique, en Chine et dans le monde entier, sans qu'aucune autorité reconnue puisse tenir le peuple de chez nous au courant de ce qui se passe en réalité. C'est exactement la vieille histoire des trusts et des tarifs douaniers qui recommence. On estime que les bénéfices seront plus considérables si les transactions sont faites dans l'ombre et non pas au grand jour et selon la justice que pourrait rendre, selon toute vraisemblance, un tribunal international.

Avant de quitter ce sujet, il ne faut pas oublier que le monde des affaires professe, également, des sentiments chauvins. Il ne met pas en doute que les Etats-Unis aient raison, et que notre gouvernement dispose de ressources suffisantes pour nous tirer des difficultés dans lesquelles il pourrait nous plonger. Sa philosophie est imprimée chaque jour en tête de l'éditorial de l'édition parisienne du Chicago Tribune. « Notre pays. Dans ses rapports

avec les nations étrangères, souhaitons qu'il ait toujours raison ; mais, qu'il ait tort ou raison — notre pays » ¹.

Eh bien, plus d'un Américain est assez fou pour dire qu'il approuve cette manière de voir. En d'autres termes, la politique américaine actuelle s'efforce nettement de donner, à notre commerce et à notre industrie, une base mondiale : mais, en même temps, elle désire limiter notre vie intellectuelle et émotive aux manifestations d'activités qui se produisent dans nos propres frontières. Notre groupe nationaliste est certain d'être écrasé par les forces aveugles et extérieures dont il ne comprend pas la signification et les rapports. Quelques-uns sont tout disposés à s'approprier les gains qui proviennent de la suppression du temps et de l'espace, par les découvertes et les inventions. On favorise l'extension matérielle de la puissance, mais la nation ne voit pas s'éclaircir pour cela l'horizon mondial ni se créer le mécanisme international qui défendra les masses contre les actes maladroits de ceux qui échappent à notre juridiction.

La direction de la vie politique américaine actuelle est exactement opposée à ce que nous avons préconisé dans ces pages. Dewey déclare : « Ce n'est pas assez de veiller à ce que l'instruction ne soit pas appliquée directement comme instrument d'exploitation plus commode d'une classe par une autre. Il faut fournir des facilités d'instruction, si larges et si efficaces, que les effets des inégalités économiques soient contrebalancés en fait et

1. « Our country. In her intercourse with foreign nations may she always be in the right ; but our country, right or wrong ! ! »

C'est une politique de chauvins. Dans quelques dizaines d'années, si l'on n'y met un frein, elle pourrait facilement dégénérer en une espèce de *Deutschland über Alles*. Cette politique suscite la rivalité internationale qui, ainsi que le dit le célèbre David Starr Jordan, président de Leland Stanford Junior University, engendre, tout naturellement, « rivalité, mensonges, craintes, haine, guerre. Ce sont les militaristes des Etats-Unis qui tiennent les militaristes du Japon sous les armes, malgré les efforts des démocrates et des hommes d'affaires sérieux ». (DAVID STARR JORDAN, *The Freeman*, 8 mars 1922).

« non pas simplement en paroles, et que tous les pupilles
 « de la nation soient également équipés pour leur future
 « carrière. Pour atteindre ce but, il faut non seulement des
 « règlements administratifs appropriés, relatifs aux faci-
 « lités d'instruction, et une augmentation des ressources
 « de la famille qui permette aux enfants d'en profiter,
 « mais il est nécessaire de modifier les idéals traditionnels
 « de culture, les sujets traditionnels d'étude et les mé-
 « thodes traditionnelles d'enseignement et de discipline,
 « de manière à maintenir tous les jeunes gens sous l'in-
 « fluence de leurs professeurs, jusqu'à ce qu'ils possèdent
 « un bagage intellectuel suffisant pour être les maîtres
 « de leur carrière économique et sociale. La réalisation
 « de cet idéal peut paraître lointaine, mais l'idéal démoc-
 « ratique d'instruction publique ne sera qu'une illusion
 « burlesque, mais tragique, si cet idéal ne domine pas, de
 « plus en plus, notre système d'instruction publique. »

Ce même principe s'applique aux considérations sur les relations des nations entre elles. « Ce n'est pas assez
 « d'enseigner les horreurs de la guerre et d'éviter tout ce
 « qui exciterait la jalousie et l'animosité internationales. Il
 « faut insister sur tout ce qui unit les peuples et les amène
 « à coopérer aux travaux et aux découvertes de l'humani-
 « té, sans égard pour les frontières géographiques. Il
 « faut inculquer, jusqu'à ce qu'elle devienne « un état
 « d'esprit actif », la notion du caractère secondaire et pro-
 « visoire de la souveraineté nationale, par rapport à l'as-
 « sociation de tous les êtres humains et à leurs relations
 « les plus complètes » ¹.

Dewey propose de fonder l'instruction publique, non sur les manifestations d'activité de notre propre nation, mais sur le commerce et l'industrie du monde entier.

Cet « état d'esprit actif », que Dewey propose de créer,

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 114.

est à peu près cette « conscience collective » que M. Bouglé déclare si nécessaire au bon fonctionnement de la Société des Nations. Nous avons montré qu'un peuple ne peut réaliser cette idée que par l'activité. Elle doit se développer progressivement et se présenter chaque fois que les nécessités internationales se font sentir. C'est une preuve de plus de la dépendance mutuelle du sociologue et de l'éducateur.

« Le développement de la science a provoqué une révolution industrielle qui, grâce à la colonisation et au commerce, a mis des peuples différents en contact si étroit que, malgré le mépris de quelques nations vis-à-vis de certaines autres, aucun pays ne peut encore nourrir l'illusion que son avenir dépend uniquement de lui-même »¹. C'est justement cette illusion qui a commencé à gagner du terrain en Amérique, quelques mois après l'armistice et qui, finalement, s'est emparée des rênes du pouvoir. A maintes reprises, nous avons signalé, dans ces pages, les conséquences funestes pour sa sécurité, conséquences qui menacent une nation imbuë de cette doctrine. C'est un état d'esprit anormal qui a résulté de la guerre². Peu nombreux sont ceux, aux Etats-Unis, qui croient encore réellement que notre nation peut rester en dehors des difficultés étrangères³. Beaucoup disent

1. *Ibid.*, p. 337.

2. Pour être juste, nous devons dire que, avant la guerre, il y avait des millions d'Américains honnêtes qui étaient convaincus que l'Amérique pourrait toujours rester en dehors des affaires européennes. Ceux qui préconisaient l'abstention des Etats-Unis, ne se rendaient pas compte que le commerce, avec le concours des câbles télégraphiques et téléphoniques et de la télégraphie sans fil, avait réduit les dimensions du monde. Ces mêmes individus sont, aujourd'hui, les partisans les plus fervents de l'unité mondiale. La guerre a dessillé leurs yeux.

3. On exprime constamment, dans les autres pays, la croyance en des guerres futures et, pourtant, on avait proclamé que la Grande Guerre devait être la dernière. (On nous dit maintenant que nous avons été des enfants de croire à ces contes de fées). Tous les journaux européens ont reproduit le discours prononcé par le Maréchal Wilson, à son retour de la Conférence de Gênes. Voici ce que dit le *Matin* :

« Londres, 25 avril 1922. — Prenant la parole aujourd'hui à Londres où

franchement qu'il y aura toujours des guerres et que la force est le seul arbitre des nations. La vanité de croire que nous sommes assez forts pour nous tirer d'affaire est un des principaux facteurs qui nous retiennent en dehors de l'unité. « Nous n'avons pas besoin d'eux, mais ils ont besoin de nous » est la pensée intime de beaucoup. Il arrive, de temps en temps, que quelque Américain soit assez fou pour le penser tout haut.

Le fait qu'une culture nouvelle, plus adaptable, passe et repasse les frontières nationales, nous porte à croire que l'humanité peut toujours se proclamer souveraine parmi les Nations.

On nous dit : « Une société ne peut durer que si, sous une forme ou une autre, elle crée de l'idéal, nécessaire

« il vient de rentrer, le Maréchal Sir Henry Wilson, membre du Parlement, « a commencé par poser une question à son auditoire.

« Sommes-nous sûrs qu'il n'y aura pas de nouvelles guerres ? a-t-il dit. « La réponse est négative, comme on dit aux Communes ; je ne pense pas qu'il existe un être raisonnable et au courant de la situation dans laquelle « le monde se trouve aujourd'hui, qui croit sincèrement que la paix peut « durer longtemps. »

« Parlant ensuite de l'avenir de l'Empire britannique, le Maréchal a déclaré qu'il était, avant tout, un patriote et que c'était pour cette raison qu'il ne considérerait pas l'internationalisme comme une chose compatible « avec les intérêts de son pays ».

Les généraux, les amiraux, les classes commerciales et conservatrices de tous les pays ne semblent jamais las de nous dire qu'avant tout, ils sont patriotes. S'ils sont sincères, c'est la meilleure preuve de leur ignorance et du fait qu'ils ne se rendent pas compte que nous vivons à une époque qui a uni les nations par des liens matériels ; il ne nous manque plus maintenant que de réaliser l'unité de notre développement spirituel, pour rattraper les progrès de l'industrie et des arts appliqués.

Mais il est bon que les groupes que nous avons nommés continuent à proclamer leur patriotisme avec promptitude et régularité, car les méthodes grâce auxquelles beaucoup d'entre eux font leur chemin dans l'armée ou la marine ou bien acquièrent leur influence dans le monde commercial, nous feraient certainement oublier leur merveilleux patriotisme.

L'auteur a été bien souvent frappé par les nombreux cas qui sont venus à la connaissance du public aux États-Unis, en Grande-Bretagne, en France et en Allemagne où les adeptes du nationalisme, non seulement favorisaient leur nation, mais encore se favorisaient eux-mêmes au sein de leur propre nation. En réalité, le phénomène n'est pas étrange. A notre avis, il n'est pas possible de nourrir des soupçons envers l'étranger, d'une manière générale, et de ne pas éprouver ce même sentiment vis-à-vis de ses propres compatriotes. Le temps est venu où le « patriotisme » a besoin de prouver qu'il est bien le patriotisme.

« pour stimuler et coordonner les efforts individuels »¹. M. Bouglé montre que ces idéals sans lesquels une nation ne peut pas soutenir l'effort à l'intérieur « ont une tendance à déborder leurs frontières ». C'est là « la clef » de notre espoir. Avant de développer nos idées sur ce point, qu'il nous soit permis d'ajouter que les nations ont une tendance à développer un idéal correspondant à celui qui naît des relations commerciales. A l'appui de cette théorie, je citerai une série de faits bien connus des historiens. Tout d'abord, les foires² d'Europe. La Cour de Piepowder, en Angleterre, avait été créée pour répondre à ce besoin d'idéal, sans lequel les efforts individuels des négociants venus de toutes les nations du monde ne pouvaient être ni encouragés ni coordonnés. Que le commerce ne puisse prospérer qu'au cas où règne un certain sentiment de justice, de sécurité, « le sens des Valeurs », c'est ce que prouvent, en outre, les cas de piraterie³ en haute mer, dont les XIII^e et XIV^e siècles ont été les témoins. L'absence

1. C. BOUGLÉ, *Leçons de Sociologie sur l'Evolution des Valeurs*, p. 272, Armand Colin, 1922.

2. Les grandes foires d'Europe sont des institutions nées du développement du commerce. Elles étaient tenues sous le patronnage de quelques seigneurs qui essayaient de les organiser de manière à en tirer de gros revenus.

Les négociants qui prenaient part à ces foires jouissaient de nombreuses exemptions et de privilèges particuliers dont le moindre n'était pas un tribunal spécial, appelé en Angleterre la Cour de Piepowder (en France, Cour du Pied Poudreux) ; les auteurs anciens lui attribuaient cette dénomination du fait que la justice y était rendue aussi vite que la poussière peut tomber du pied ! Ce tribunal réglait les contestations entre commerçants d'une manière sommaire et rapide, et ses décisions sont devenues la base du droit moderne des contrats. Les foires étaient de vastes lieux de réunion sociale aussi bien que commerciale. En Angleterre, les grandes foires étaient celles de Stourbridge et de Winchester. En Europe, les foires tenues dans divers endroits, sous la sage politique et le bon gouvernement des comtes de Champagne, furent les plus prospères. Lorsque celles-ci périrent enfin, il se créa de grandes foires à Bruges, Cologne, Francfort, Genève et Lyon.

3. La piraterie devint une profession organisée pour produire le meilleur rendement. Les « Victual Brothers » formaient une organisation sur le modèle des Templiers pour se livrer à la piraterie ; leur devise était « Amis de Dieu et ennemis du monde entier ». Leur place forte était à Gotland, dans la mer Baltique, et ils furent pendant longtemps la terreur des commerçants et des pêcheurs. On envoya contre eux une flotte de 35 navires qui mit fin à leur puissance en 1394.

presque totale de ce « Monde des Valeurs » est la cause principale de l'effondrement du commerce en Russie aujourd'hui. Ce n'est que son rétablissement qui pourra faire revivre dans ce pays le commerce et l'industrie ¹.

Non seulement « les systèmes de Valeurs dont les nations sont les gardiennes » se répandent dans le monde, mais le contraire se produit également.

Les croisades en sont la preuve. La Ligue Hanséatique en est une preuve meilleure encore. En effet, dans ce cas, l'intérêt des marchands les poussa à créer « certaines valeurs qui s'imposent, elles-mêmes secondées par des croyances collectives ². »

On trouve les débuts de cette association dans l'île de Gotland, dans la Baltique, et dans la cité de Londres, où les Allemands faisaient activement du commerce. Au bout de quelque temps, les villes allemandes entrèrent à leur tour dans l'association que leurs marchands avaient créée dans les pays étrangers ; au xiv^e siècle une grande ligue se forma entre les villes du sud-ouest de la Baltique dont Lubeek était la principale. C'est la preuve que les expériences faites au dehors réagissent sur les valeurs et les élèvent au sein du groupe national. Ces valeurs sont « l'essence » de l'unité sociale nationale et de l'unité internationale ³. Le sociologue n'hésite pas à déclarer que la nation le cède en importance à ces valeurs, et doit être considérée comme le moyen de les réaliser. « L'heure est venue où le groupe ordonnateur de la vie morale ne présente plus sa propre vie en soi, et sa durée, sous une forme quelconque, comme la fin suprême. Il se dépasse lui-

1. La leçon morale qui se dégage de ces faits est, pour l'éducateur, de la plus haute importance. Il doit en tenir compte dans l'élaboration du système d'éducation de l'avenir.

2. BOUGLÉ, *Leçons de Sociologie sur l'Évolution des Valeurs*, p. 394.

3. Les faits historiques que nous venons de citer montrent comment les valeurs se sont formées. Pour une exposition complète du phénomène de formation des valeurs cf. DEWEY, *Democracy and Education*, p. 101.

même en s'enorgueillissant des valeurs humaines qu'il sert et dont il n'est plus que le moyen » ¹.

Sur ce point il reçoit l'appui de l'éducateur ², qui montre que la souveraineté nationale occupe une place secondaire et provisoire par rapport à l'attitude mentale qui élève la nation ³.

Tous les exemples que nous avons donnés confirment une fois de plus la doctrine que les valeurs humaines découlent de la société ⁴. Le développement rapide de la sociologie éducationnelle, dans les écoles de tous genres, peut être considéré comme la preuve de l'adoption de plus en plus générale de ce point de vue.

Jusqu'ici, dans cette section, nous nous sommes bornés à signaler certaines tendances reconnues comme engendrées par la Société. Dans le premier paragraphe ⁵, nous les avons appelées « la clef de notre espérance ». Ce sont là les valeurs humaines dont le développement conscient, au moyen d'un système d'instruction approprié, semble devoir rendre possible la réalisation de l'unité sociale. C'est ce que nous avons à opposer au fléau de la guerre.

L'homme ne peut pas changer la société de fond en comble, mais il peut la modifier et accélérer ou retarder son évolution ⁶. Dewey et la foule de ses adeptes insistent sur l'importance de l'instinct ⁷ en matière d'instruction.

1. C. BOUGLÉ, *Leçons de Sociologie sur l'Evolution des Valeurs*, p. 276.

2. Voir JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 114.

3. L'idée est tout à fait conforme aux doctrines de M. Durkheim. « Le cosmopolitisme n'est pas moins social que le nationalisme. Il y a des civilisations qui poussent l'éducateur à mettre sa patrie au-dessus de tout, d'autres qui le poussent à subordonner les fins nationales aux fins humaines ou mieux, à les harmoniser. L'idéal universaliste est lié à une civilisation synthétique qui tend à combiner toutes les autres. » Cité d'après M. P. FAUCONNET, *Revue Philosophique*, mars-avril 1922, p. 189.

4. C'est l'opinion de E. Durkheim. Voir D. PARODI, *La Philosophie Contemporaine en France*, p. 143.

5. Voir *suprà*, p. 323.

6. Voir *infra*, p. 350 et s.

7. La psychologie moderne a signalé le fait que les instincts naturels d'un

Il montrent que le but le plus élevé de l'instruction, c'est de fortifier les bons instincts et les tendances louables de l'individu ou du groupe et de réprimer les mauvais ¹.

Cela fait partie de ce que Dewey appelle le pouvoir de développer les dispositions, « qui est essentiellement la « faculté d'apprendre par l'expérience ; le pouvoir de « retirer de l'expérience quelque chose qui servira à « résoudre les difficultés qui se présenteront plus tard. « Cela implique le pouvoir de modifier les actions, en « tenant compte des résultats d'expérience antérieures ². » « Le rôle de l'éducateur, dans ce système pédagogique, est de créer le milieu qui stimule les réactions de l'élève et dirige ses études. En dernière analyse, « tout ce que l'éducateur peut faire, c'est de modifier les « stimulants de manière à ce que les réactions aient, aussi « sûrement que possible, pour effet de former les dispositions intellectuelles et émotives souhaitables. Il est « manifeste que les études et les matières du programme « ont un rapport étroit avec la création du milieu » ³.

Notre effort constant doit être de socialiser la salle de classe par une sélection des sujets d'étude et des méthodes d'interprétation qui transmettront, d'une manière appropriée, à la nouvelle génération, des pensées créatrices d'un sentiment des responsabilités et des devoirs envers l'humanité tout entière.

Il est manifeste que, pour réussir à réaliser l'unité sociale dans la nation et entre les nations, il faut faire des valeurs humaines, dont nous nous sommes occupés dans cette section, l'objet de l'effort conscient de la pédagogie.

être humain sont les instruments de son instruction. Les instincts s'expriment tous par l'intermédiaire du corps ; c'est pourquoi l'instruction qui étouffe l'activité physique, étouffe les instincts et empêche l'application de la méthode naturelle d'instruction. DEWEY, *Schools of To-morrow*, p. 292.

1. Dans le chapitre suivant, nous exposerons en détails des méthodes par lesquelles on peut faire de ce but l'objet conscient d'un système d'instruction.

2. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 33.

3. *Ibid.*, p. 212.

Etant donné que ces valeurs sont supérieures à tous les autres buts pédagogiques et qu'elles les surpassent en importance, nous n'hésitons pas à proposer que les écoles des nations soient organisées sur une base qui se propose la réalisation de ces fins. Sans doute, ce point de vue semblera radical à ceux qui ont élaboré les systèmes d'instruction actuels ; toutefois, notre proposition signifie simplement que les manifestations d'activité de la vie scolaire doivent s'inspirer de celles de la vie des adultes, que l'école doit être simplement la copie de ce qui se passe dans la vie de tous les jours. Cette unité sociale tant souhaitée, que nous avons ardemment préconisée dans tout ce chapitre, ne peut être transposée dans la vie de l'enfant par une série de cours suivis d'un examen écrit sur la question. Cette unité ne peut venir que du dedans et des nécessités qui surgissent du développement de la jeunesse ¹. Il faut faire sentir à l'enfant qu'il est, tout le temps, au centre des choses et que l'ordre mondial dépend chaque jour, chaque heure, de sa conduite ².

Les valeurs humaines nécessaires aux Nations de demain semblent résider plutôt dans les masses que dans les classes supérieures ³.

Peu nombreux sont ceux qui soutiendraient que le système pédagogique des Etats-Unis, de la Grande-Bretagne, de la France et de l'Allemagne, pris dans son ensemble, correspond aux desiderata que nous avons exprimés. Dans tous les pays, les exercices pédagogiques

1. S. KAWERAU, *Soziologische Pädagogik*, p. 116.

2. Nous développons ainsi chez l'enfant un sentiment profond de responsabilité qui est la liberté. « En somme, la liberté ne serait pas, comme on le dit, la condition de la responsabilité, mais bien plutôt sa conséquence. »

P. FAUCONNET, *La Responsabilité*, p. 392.

3. Voir le chapitre « C'est du sol que vient la vie », W. WILSON, *La Nouvelle Liberté*. Trad. fr. Maucombe, p. 89.

occupent une place qui représente, soit la vie traditionnelle du peuple, soit les manifestations d'activité des âges passés, soit les intérêts particuliers des classes dirigeantes ; au mieux, les écoles ne sont que le reflet des activités secondaires de la vie quotidienne actuelle, en comparaison de ce qui se passe réellement dans l'univers. Assurément, on constate des indices de perfectionnement dans tous ces pays ¹. La place de plus en plus grande que prennent la sociologie, l'économie politique, l'instruction civique, la géographie industrielle et commerciale, dans les écoles américaines, peut servir à prouver que les programmes sont en train de se rapprocher des manifestations de la vie active des masses. Ces sujets doivent être à la base de tout système d'instruction si nous voulons obtenir les moyens les plus efficaces grâce auxquels l'unité sociale sera édifiée. Notre doctrine est qu'il faut s'emparer des valeurs humaines, qui maintenant naissent spontanément du commerce international, comme des trésors les plus précieux de notre époque. Le monde entier ne connaît pas de plus grand besoin. Avant toute autre chose il faut les développer délibérément. L'organisation scolaire, le programme des études et, par dessus tout, l'attitude des professeurs des Collèges américains, des écoles publiques anglaises, des lycées français, des gymnasiums et des realschulen allemands devront subir des changements considérables, si cet idéal est jamais accepté comme règle de leur enseignement. Toutes ces écoles sont encore profondément imprégnées de la culture qui s'inspire de l'antiquité ; on y donne un enseignement formel, une culture générale à l'aide d'une discipline très spéciale. L'idéal qui anime ces institutions tient trop peu de compte des affaires de notre temps. Il regarde vers le passé. « Mais, ayant tourné le dos au présent, il n'a aucune possibilité

1. Voir *Les Ecoles d'Europe depuis la Grande Guerre*, IV^e partie. Etude comparative et critique par l'auteur de cette thèse.

de retourner vers lui chargé des trésors du passé »¹. Dans tous les pays on reconnaît que les buts que poursuivent l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, sont tout à fait différents de ceux que se proposent les écoles pour la masse du peuple. « Mais si la « démocratie a une signification morale et idéale, c'est « que chacun apporte sa contribution à la Société et que « chacun ait l'occasion de développer ses facultés particulières. La séparation de ces deux fins dans l'instruction lui est fatale »².

Les critiques ne manqueront pas de dire que la doctrine que nous proposons encourage la vanité, ou encore qu'elle ne fournit pas les meilleurs moyens de développer une haute culture ou de former un esprit pénétrant³. Ces deux observations, au contraire, s'appliquent aux institutions d'enseignement aujourd'hui. Ces écoles se préoccupent beaucoup trop de cultiver des valeurs humaines qui émanent de l'époque où la société était organisée selon le système féodal. Les élèves et les étudiants sont pénétrés de leur supériorité sociale. Au lieu de réprimer cette tendance, l'école a pour effet de l'aggraver. Beaucoup de choses sont apprises parce que la tradition et les forces extérieures à l'école déclarent qu'elles ont de la valeur. La vie scolaire n'est pas orientée vers l'action réfléchie du monde d'aujourd'hui. Mais « les connaissances « détachées de l'action réfléchie sont mortes ; elles accablent l'esprit de leur poids. Etant donné qu'elles simulent le savoir et, de ce fait, engendrent le poison de la vanité, elles constituent le plus puissant obstacle au développement de la beauté de l'intelligence⁴ ». Les faits quotidiens permettent dans tous les pays de vérifier

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 89.

2. *Ibid.*, p. 143.

3. Pour la discussion de ce dernier point voir le chapitre suivant.

4. *Ibid.*, p. 179.

la justesse de cette observation. Toutes les nations commettent la même faute. Elles proclament la supériorité de leurs méthodes d'enseignement, au point de rendre presque impossible la juste appréciation de tout autre système. Loin d'être les auxiliaires de la réalisation de cette si désirable unité sociale nationale et internationale, on doit considérer l'école comme une force qu'il faut rendre démocratique, afin qu'on puisse arriver à l'unité mondiale. L'orgueil, issu d'un sentiment de supériorité, prend des formes multiples. Les élèves des écoles sont supérieurs aux masses ; de cela ils sont bien persuadés. De même leur culture est bien meilleure que celle de tout autre état. Enfin chaque membre du groupe choisi est meilleur que tout autre appartenant au même groupe. Cet état d'esprit sévit dans tous les pays. Nous ne prétendons pas que la Société puisse jamais s'en débarrasser complètement. Cependant, on peut organiser un système d'instruction qui réprimera ces tendances au lieu de les encourager, comme c'est le cas aujourd'hui. L'une des causes principales du malentendu constant qui règne entre les nations, en ce moment même, c'est la mauvaise instruction donnée dans les écoles secondaires et supérieures des divers pays. Un séjour de sept années à l'étranger a convaincu l'auteur que les classes sociales, qui ont passé par l'enseignement secondaire et supérieur, sont toujours plus disposées à la guerre que les masses. Ce sont toujours elles et non le peuple qui proclament constamment leur supériorité. Elles ont plus d'orgueil, plus d'esprit de vengeance et sont moins conciliantes que les masses. Les valeurs humaines qui passent les frontières ou qui peuvent accueillir l'étranger, se rencontrent plus souvent chez ceux qui ont fréquenté les écoles publiques aux États-Unis, les écoles municipales (council schools) en Angleterre, les écoles primaires en France et les Volksschulen en Allemagne. Les classes supérieures peuvent encore

recevoir quelques leçons de la vie, en apparence plus simple, de ceux qui luttent, sans appui, pour gagner le pain quotidien.

Quels sont les groupes représentant chacune de ces doctrines qui sont, par tempérament et par éducation, les plus disposés à lier des relations internationales pacifiques ? La réponse est simple. Ce sont les maîtres des écoles primaires américaines, les maîtres et les directeurs des écoles municipales anglaises, les instituteurs et les inspecteurs des écoles primaires françaises et les Lehrer des Volksschulen allemandes.

On pourrait facilement citer des preuves innombrables de ce que nous avançons. Toutes viennent à l'appui de la doctrine d'après laquelle le type d'instruction qui convient aux nations de demain, se rapproche plutôt de celui que les masses reçoivent aujourd'hui que de celui qui est donné dans les écoles secondaires ou supérieures. Les instituteurs de ces écoles primaires peuvent toujours être considérés comme le type de ce que le système pédagogique produit, s'il est poussé jusqu'à son extrême limite. Bien entendu, personne n'a l'intention de dénigrer les beaux succès que l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ont à leur actif. Ces écoles ont, sans aucun doute, même à l'heure actuelle, de grands mérites et elles sont dignes d'éloges. Mais elles ne nous donnent pas ce dont nous avons le plus besoin, l'unité. Ce qui est triste à dire, c'est qu'une grande partie de leur œuvre a un effet contraire. Elles entretiennent les divisions ¹ à l'intérieur;

1. Lord Haldane continue sa campagne en faveur d'une démocratie vraiment instruite. « L'intelligence de la démocratie », a-t-il dit dans un discours récent, « est étouffée par les entraves de l'ignorance qui ne lui permettent pas de se développer librement. Le résultat, c'est que la grande majorité a conscience de sa situation inférieure, en tant que classe sociale, et de ce qu'il lui sépare de la minorité plus fortunée ; cela crée des troubles et des malaises. » Croyez-vous, ajoutait Lord Haldane, que si nous avions une démocratie intelligente et imprégnée d'idées, véritablement instruite, se présenteraient les problèmes sociaux qui nous agitent aujourd'hui ? » *Education*, Londres, 26 mai 1922.

et rendent presque impossible tout rapprochement avec les autres nations. Elles ne sont pas seules responsables, en un certain sens elles représentent simplement la volonté des forces nationalistes et des classes dirigeantes dans les divers pays.

Un plan d'action.

Notre proposition est celle-ci : maintenir l'enfant au centre du monde, où il pourra sentir son importance mais où, à chaque instant, il pourra être appelé à justifier de la place qui lui a été donnée. L'obligation de se justifier est la meilleure garantie contre la vanité, et le meilleur moyen pour lui de juger de ses véritables relations avec le monde entier. Chaque enfant doit arriver à se rendre nettement compte de la place qu'il occupe dans l'espace, le temps, l'histoire de la vie du monde ; de même, il doit se poser ces questions en ce qui concerne la situation de sa propre nation vis-à-vis de la Société des Nations. Enfin, il doit avoir la sensation qu'il occupe, dans son propre groupe, le poste qui permet à ses facultés un développement maximum. Ce sont là des notions qui se prêtent à une réalisation facile et intéressante dans toute communauté. Le professeur peut emmener ses élèves « contempler les étoiles ». Rien ne les amuse davantage. On peut, à cette occasion, faire profonde impression sur leur esprit et stimuler une admiration et un profond respect pour la science et ses découvertes. Il est facile d'installer des appareils qui donnent les distances relatives des planètes entre elles, et leur distance aux étoiles fixes. On peut enseigner aux enfants à guetter avec ardeur le moment où doit se produire une éclipse de soleil, le passage d'un météore, d'une comète. Les causes du changement des saisons, les variations de la température, les heures du

soleil, la gelée, l'humidité, la profondeur du sol et mille autres connaissances peuvent être tout naturellement révélées avec le concours des enfants eux-mêmes. Avec un peu d'encouragement, on peut les inciter à mener l'enquête et à faire eux-mêmes de véritables découvertes.

Les époques géologiques, expliquées dans une région quelconque du monde, sont le point de départ naturel pour montrer aux enfants l'âge du monde. Au moyen des fossiles, des roches, des ressources minérales, on peut approfondir ces notions. On peut environner l'enfant d'un ensemble de connaissances qui lui donnent une idée assez nette de la manière dont les ressources naturelles, les mines, les chutes d'eau et les forêts se sont formées. L'histoire de la vie animale et l'âge de l'homme peuvent y être ajoutés en des termes d'une grande portée ; ceux-ci développeront son sens des responsabilités : comment l'homme a acquis sa supériorité sur le monde animal, comment il peut dominer les forces de la nature et, tout naturellement, on en arrive à parler des lois économiques et sociales. Tout ceci est une base magnifique pour des leçons fécondes sur la santé, la morale, la sympathie pour ses semblables et pour ceux que l'enfant n'a pas encore rencontrés. L'enfant joue tout le temps un rôle actif. Incidemment il apprend, il note des différences et acquiert l'habitude d'attendre de nouvelles expériences. Chaque événement nouveau devient une force qui dirige ses actes journaliers. L'enfant est dans le monde ; il est dirigé et il dirige en même temps. C'est une école à laquelle il trouve du plaisir. Il en est l'architecte et le constructeur. Le commerce mondial de toutes ces richesses naturelles, que l'enfant connaît alors, pourra devenir le messager qui emporte au-delà des mers ses émotions et ses conceptions devenues maintenant des idées. Une fois que le professeur a saisi l'esprit de cette philosophie pédagogique, il n'éprouve plus aucune difficulté à créer

pour ses élèves une ambiance qui mettra constamment en relief les valeurs humaines, qui consolident et resserrent les liens de l'humanité.

Les classiques et les richesses intellectuelles des âges passés n'ont rien à redouter de l'adoption de ce système d'enseignement. La profonde compréhension du présent que notre système éveille permettra, on peut en être sûr, de toujours s'intéresser au passé. Il sera recherché par ceux qui peuvent goûter et apprécier sa valeur. Le moyen âge, l'antiquité deviendront les champs d'exploration de joyeux travailleurs au lieu de servir de travaux forcés, comme c'est le cas dans la plupart des écoles secondaires.

Ce chapitre ne donne que le schéma de la méthode par laquelle l'auteur croit atteindre une unité sociale. Elle représente notre expérience vécue, pour presque toutes les matières que nous avons exposées. Elle ouvre les voies à une société adulte future qui sera en progrès sur la nôtre. « Depuis longtemps les hommes ont eu quelque « idée qu'on pouvait appliquer délibérément l'instruction « à éliminer les vices sociaux évidents, en engageant la « jeunesse dans une voie qui ne produit pas ces maux, « et ils avaient aussi la notion que l'instruction peut être « l'instrument de réalisation des plus chères espérances « de l'homme. Mais nous sommes certainement loin de « nous rendre compte de la force potentielle de l'instruction, comme auxiliaire actif de l'amélioration de la société, loin de comprendre qu'elle représente non seulement le développement des enfants et de la jeunesse, « mais aussi de la société future dont ils seront les « membres »¹.

C'est vraiment avec joie que l'on apprend que « nous « sommes certainement loin de nous rendre compte de la « force potentielle de l'instruction ». Etant donné que

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 92.

c'est le seul instrument connu avec lequel nous pouvons lutter contre les terribles maux qui affligent l'humanité, il serait décourageant de s'entendre dire que nous avons presque atteint le maximum de perfectionnement, qu'une instruction meilleure et plus répandue peut nous procurer. Quand nous pensons à l'étendue des champs de l'ignorance et de préjugés qu'un peu d'instruction sincèrement socialisée peut défricher, nous retrouvons de l'enthousiasme et redoublons d'effort vers un progrès conscient.

CHAPITRE XIII

L'Education comme fonction sociale

Le sociologue et l'éducateur dépendent de plus en plus
l'un de l'autre.

« L'éducation est une fonction sociale assurant direction et développement à la jeunesse par sa participation à la vie du groupe auquel elle appartient ¹. » « Nous n'instruisons jamais directement, mais indirectement, au moyen du milieu ². » Une école prépare à la vie sociale en faisant participer les enfants à cette vie.

« A mesure que la civilisation progresse, l'abîme entre les capacités des jeunes et les occupations des grandes personnes s'élargit. L'enseignement par la participation directe aux travaux des adultes devient de plus en plus difficile, sauf en ce qui concerne les tâches inférieures. Beaucoup de choses que font les adultes sont si éloignées, dans l'espace et par leur portée, qu'une imitation badine peut, de moins en moins, en reproduire l'esprit. La participation effective aux manifestations d'activité des adultes dépend donc d'une instruction antérieure donnée dans ce but. On a imaginé des agents à cet effet — écoles — et des matériaux

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 94.

2. *Ibid.*, p. 22.

déterminés — études. On confie à un groupe spécial de personnes la tâche d'enseigner. »

« Sans cette instruction formelle, il n'est pas possible de transmettre toutes les ressources et toutes les acquisitions d'une société complexe ¹. » La transmission se fait surtout au moyen de la communication qui « consiste à prendre part à l'expérience, jusqu'à ce qu'elle devienne une possession commune ² ».

« On ne peut pas faire entrer dans la tête à coup de marteau » les ressources, croyances et idéals (tels que l'unité sociale dans l'Etat et entre les Nations) ; « on ne peut pas appliquer comme un emplâtre les attitudes voulues. Mais le milieu particulier dans lequel vit un individu, l'amène à voir et à sentir une chose plutôt qu'une autre ; à former certains plans de manière à réussir auprès des autres ; le milieu fortifie certaines croyances et en affaiblit d'autres, comme condition pour gagner l'approbation de ses semblables. Il produit, peu à peu, chez l'individu, un certain système de conduite, une certaine disposition d'action ³ ».

Pour Dewey ⁴, tout le rôle de l'école consiste à créer un milieu qui provoquera les réactions désirées. La théorie de Dewey est entièrement partagée par un autre éducateur américain presque aussi connu, qui déclare que « l'école se propose de diriger les expériences de l'enfant pendant la période plastique de son développement, et cela par le contrôle qu'elle exerce sur le milieu dans lequel vit l'enfant. C'est, au fond, une institution destinée à procurer un milieu convenable, à régler ce milieu, à appliquer les forces

1. *Ibid.*, p. 9.

2. *Ibid.*, p. 11.

3. *Ibid.*, p. 13.

4. Le lecteur remarquera que, dans ce chapitre, nous citons longuement ce professeur et savant bien connu. Cela nous paraît la méthode la plus directe pour exposer la tendance certaine de l'instruction américaine. Rares sont ceux qui nieraient que Dewey est le premier des philosophes pédagogues américains d'aujourd'hui.

environnantes à des objets définis et délibérément déterminés ¹. »

Henderson insiste encore sur cette idée de milieu : « L'école constitue simplement un milieu qui favorise le développement de certaines tendances et la suppression de certaines autres ². »

Ces mêmes éducateurs ont compris que les nouvelles conceptions sur l'éducation les portaient à exercer leur activité dans le domaine déjà déblayé par le sociologue. Bagley estime que « la sociologie est l'expérience dans un milieu social, condensée en principes et organisée en système ³ ». En d'autres termes, l'éducateur considère la sociologie comme un instrument indispensable ⁴ pour aider l'école à choisir les agents qui provoquent les réactions convenables et intelligentes ; et aussi à éliminer les éléments indignes du milieu existant. Nous avons ainsi répondu à la question posée au début de la première section de cette thèse.

L'unité de front actuelle que présentent l'éducation et la sociologie, n'a pas été réalisée par les concessions du seul éducateur. Le sociologue a aussi changé sa tactique, et a éprouvé certaines difficultés qui l'ont conduit à accepter volontiers l'alliance. Les chapitres précédents ont montré que la porte de l'éducation a été pour la première fois ouverte au sociologue, à la condition expresse qu'il s'occuperait des individus anormaux et des délinquants de la Société. La tradition de l'Eglise et l'Etat se considéraient tout à fait capables d'édicter des règles pour le

1. W. C. BAGLEY, *The Educative Process*, p. 38.

2. C. R. HENDERSON, *Text-Book in the Principles of Education*, p. 479.

3. W. C. BAGLEY, *The Educative Process*, p. 39.

4. Voici une citation qui prouve que le sociologue croyait autrefois nécessaire de s'excuser de discuter éducation : « Sociologue, c'est surtout en sociologue que je vous parlerai d'éducation. D'ailleurs, bien loin qu'à procéder ainsi on s'expose à voir et à montrer les choses par un biais qui les déforme, je suis, au contraire, convaincu qu'il n'est pas de méthode plus apte à mettre en évidence leur véritable nature. » Durkheim, cité par Paul Fauconnet dans la *Revue Philosophique*, avril-mai 1922, p. 185.

groupe normal, à l'école et dans la vie. La manière remarquable dont la sociologie a étudié les individus anormaux, a été un facteur extrêmement important de l'autorité qu'elle exerce sur le groupe tout entier. A partir de ce jour, la sociologie et l'éducation ont eu un domaine commun.

Tout d'abord, nous dit le sociologue, les règles de conduite doivent procéder des expériences de la vie, et non de quelque force arbitraire, dogmatique ou extérieure. De même, tous les sociologues, du moins à notre connaissance, semblent avoir eu quelque idée que leur science avait sa place dans l'éducation. La plupart d'entre eux se sont rendu compte du fait que les idées ne pouvaient pas se transmettre. Toutefois, quelques-uns ne le savent pas encore. Bien entendu, la plupart des théologiens, un grand nombre de philosophes et une foule de professeurs de l'Université et des membres de l'enseignement supérieur s'imaginent, encore aujourd'hui, qu'ils sont capables d'enseigner des idées toute faites. Dewey et une vingtaine d'autres éducateurs ont montré que cela ne peut se faire. « L'importance du langage, comme moyen d'acquisition des connaissances, est certainement la cause principale de l'idée communément admise que le savoir peut se transmettre directement de l'un à l'autre. C'est presque comme si, pour communiquer une idée à l'esprit d'un autre, il suffisait d'émettre un son dans son oreille. On assimile donc la transmission du savoir à une opération purement physique. Mais, à l'analyse, on constatera que l'instruction par le langage confirme le principe que nous venons de poser. On admettrait assurément sans hésitation que l'enfant se fait une idée d'un chapeau, par exemple, en s'en servant comme les autres personnes, en s'en couvrant la tête, en le faisant porter par d'autres, en le voyant porté par les autres quand ils sortent, etc.

Mais on peut se demander comment ce principe d'activité partagée s'applique, lorsqu'il s'agit de communiquer

par la parole ou d'obtenir par la lecture, l'idée, par exemple, d'un casque grec, puisqu'ici aucune espèce d'usage direct n'intervient. Quelle activité partagée y a-t-il à apprendre par les livres la découverte de l'Amérique ? ¹ » « Le développement chez les enfants des attitudes et des dispositions nécessaires à la vie continue et progressive d'une société, ne peut se réaliser par une communication directe des croyances, des émotions, des connaissances. Il se produit par l'intermédiaire du milieu. Le milieu, c'est la somme totale des conditions qui concourent à l'exercice de l'activité caractéristique d'un être vivant. Le milieu social se compose de toutes les manifestations d'activité des êtres semblables, qui sont liées à l'exécution des manifestations d'activité de l'un quelconque de ses membres. Il a un effet véritablement éducateur, dans la mesure où un individu prend part ou participe à quelque manifestation d'activité conjointe. En participant à l'activité collective, l'individu s'approprie le mobile qui la dirige, il se familiarise avec ses méthodes et ses sujets d'étude, il acquiert l'habileté nécessaire et se sature de son émotion ². »

Le contrôle de la Société, les conseils à la jeunesse, la création d'un milieu plus large et mieux équilibré, ne s'obtiennent pas en tournant un bouton électrique. Il est facile de surestimer l'influence de la conférence publique et du livre. Les nations civilisées, par les actes stupides qu'elles commettent actuellement, nous fournissent la preuve abondante que le nombre de ceux qui peuvent choisir et agir d'après les notions contenues dans les livres, est étonnamment faible. Nous avons des raisons de croire que le sociologue voit la situation. Cela explique l'enquête qu'il a récemment annoncée sur ce qui se passe dans les écoles, et son désir d'essayer d'établir de nouveaux points de contact entre les élèves et l'œuvre du professeur. Il semble

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 17.

2. *Ibid.*, p. 26.

avoir maintenant compris que les vérités qu'il enseigne n'ont guère de chance de se réaliser d'une manière permanente et d'être acceptées par la société, tant qu'il n'aura pas enrôlé le maître d'école. L'un et l'autre semblent avoir reconnu leur dépendance mutuelle. Il y a lieu de croire que la diffusion du savoir n'en sera pas seulement accélérée, mais qu'elle se fera avec une conviction plus profonde et plus générale. C'est une lueur qui paraît au levant dans le ciel sombre, et fait naître l'espoir que l'aurore va bientôt poindre.

Comparaison avec d'autres théories.

*Dans quel sens peut-on considérer l'éducation
comme une préparation à la vie ?*

Le lecteur sait que les chefs et les organisateurs des grands mouvements d'autrefois, en faveur de l'instruction publique, poursuivaient des buts très éloignés les uns des autres. Notre thèse se rapporte si nettement au présent et aux perspectives d'avenir, qu'il semble inutile de présenter une longue récapitulation des doctrines pédagogiques du Moyen âge, de la Renaissance et des siècles suivants ¹. Toutefois, afin de mettre en pleine lumière la philosophie de l'éducation qui gagne du terrain aux Etats-Unis, il sera bon de jeter un coup d'œil sur les doctrines rivales qui comptent encore de nombreux adhérents, non seulement en Amérique, mais surtout en Europe.

L'idée que l'éducation est la préparation à la vie jouit encore d'une grande faveur. L'expression a donné lieu aux interprétations les plus diverses. Pendant nos années d'études à l'école communale, à l'école secondaire et au collège, les orateurs chargés du discours le jour de la distri-

1. Voir « Various Conceptions of the Aim of Education » dans HENDERSON, *Text-Book in the Principles of Education*, pp. 1-24.

bution des prix, du Memorial Service, et à la séance solennelle d'ouverture des classes, ne se sont jamais lassés de nous dire que notre temps d'école était « le temps des semailles », qu'on nous préparait pour une « abondante moisson » quand nous serions des hommes. C'est une doctrine qui est toujours très bien accueillie par un auditoire américain. Dans tous les pays, un grand nombre d'hommes et de femmes célèbres ont reçu une instruction d'après cette conception de l'éducation. Elle n'est pas dépourvue de mérites, et la seule raison pour laquelle nous préconisons aujourd'hui son abandon, c'est que nous savons qu'il existe une base bien supérieure, sur laquelle on peut établir l'instruction.

Cette doctrine jouit d'un tel prestige, même à notre époque, qu'il convient de l'examiner plus à fond, de manière à en montrer les graves inconvénients.

« En premier lieu, elle entraîne la perte de la force d'impulsion. On n'utilise pas la force motrice. Les enfants vivent dans le présent, c'est proverbial ; non seulement c'est un fait qu'il ne faut pas négliger, mais c'est une supériorité. L'avenir, en lui-même, n'éveille pas une idée d'urgence, n'a pas de corps. Se préparer à quelque chose, sans savoir à quoi ni pourquoi, c'est ne pas utiliser le moment d'une force et chercher le pouvoir moteur dans une vague occasion. Dans ces conditions on encourage, en second lieu, les tergiversations et la temporisation. L'avenir que l'on prépare est éloigné ; il s'écoulera bien du temps avant qu'il ne devienne le présent. Pourquoi se hâter de se préparer en vue de ce moment-là ? On est d'autant plus tenté de différer cette préparation, que le présent offre des occasions merveilleuses et des invitations à l'aventure. L'attention et l'énergie vont tout naturellement vers elles ; il en résulte, bien entendu, une certaine éducation, mais elle est moins efficace que si l'on avait appliqué tous ses efforts à rendre les conditions aussi instructives que possible. Une

troisième conséquence néfaste, c'est la substitution d'un étalon de mesure moyen, conventionnel, d'efforts demandés et de résultats obtenus, à un étalon de mesure établi d'après les pouvoirs spécifiques de l'individu soumis à l'instruction. Au jugement, sévère et motivé, étayé sur les points forts et les points faibles de l'individu, on substitue une opinion vague et indécise sur ce qu'on peut espérer que l'enfant deviendra, d'après la moyenne, dans un avenir plus ou moins lointain ; par exemple, à la fin de l'année, quand on distribuera les récompenses, ou quand il sera prêt à aller au Collège ou à débiter dans ce que, par comparaison avec la période de probation, l'on considère comme l'affaire sérieuse de la vie. Il est impossible de surestimer la perte qui résulte du fait qu'on néglige le point stratégique pour un point relativement improductif. On échoue justement là où on croit réussir — à préparer l'avenir. »

« Enfin le principe de la préparation nécessite l'emploi, sur une grande échelle, de mobiles extérieurs de plaisir et de peine. L'avenir n'ayant pas de force directive ni de force d'impulsion lorsqu'on le sépare des possibilités du présent, il faut y joindre quelque chose pour l'actionner. On a recours à des promesses de récompense ou à des menaces de châtiment. Le travail sain, accompli pour des raisons actuelles et comme facteur de vie, n'a pas conscience de soi-même. Le stimulus réside dans la situation devant laquelle on se trouve. Mais quand on ignore cette situation, il faut dire aux élèves que, s'ils ne se conforment pas à la règle prescrite, ils seront châtiés, ou, au contraire, s'ils la respectent, ils peuvent espérer à un moment donné, dans l'avenir, recevoir la récompense de leurs sacrifices présents. Chacun sait jusqu'à quel point les méthodes d'éducation, qui négligent les possibilités du présent au profit de la préparation pour l'avenir, doivent recourir au système des punitions. Puis, dégoûté de la rigueur et de l'inefficacité de ces procédés, le pendule s'écarte jusqu'à l'extrême dans le

sens opposé, et la dose de connaissances requise pour faire face à l'avenir est édulcorée, de manière qu'on puisse duper les élèves et leur faire avaler quelque chose qu'ils n'aiment pas ¹. »

Les paragraphes que nous venons de citer, présentent une critique si nette et si précise de ce qui se passe dans les écoles de tous les pays, que nous nous permettons d'en recommander la lecture attentive et la méditation. Chacune des observations s'applique directement aux écoles américaines, mais la dernière nous concerne tout particulièrement. Les écoles primaires donnent un enseignement très édulcoré, et les écoles secondaires et les Collèges ne manquent pas de cours à l'eau de rose.

Le résultat, c'est que, si nos élèves et nos étudiants mènent une vie joyeuse et heureuse, ils ne reçoivent pas la solide instruction des écoles françaises et allemandes. La critique qui, dans les paragraphes cités, s'applique spécialement à l'instruction publique française, c'est le stimulus excessif qu'engendrent les perpétuels « concours ». La vie de l'étudiant manque certainement de gaieté. L'éducation allemande, du moins avant la Grande Guerre, présentait de nombreuses applications du système qui, dans une certaine mesure, tire son efficacité des punitions, mais encore plus de la menace d'encourir le déshonneur. Les suicides d'enfants n'étaient pas rares en Allemagne, il y a une vingtaine d'années. C'était un déshonneur pour une famille, qui le prenait très à cœur, qu'un fils ne pût pas réussir à l'examen de sixième année des écoles supérieures. Cela voulait dire qu'il serait obligé de servir dans l'armée comme simple soldat, et que la prétention de devenir un officier supérieur lui était interdite à jamais. L'auteur a connu personnellement des candidats malheureux aux examens ou qui n'avaient pas pu obtenir certains di-

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, pp. 63 et s.

plômes, exigés par la loi pour l'exercice de certaines professions, qui avaient été enfermés dans des maisons de fous à raison de leur échec. Il a connu également des candidats qui sont allés à l'examen avec un revolver chargé. En cas d'échec, ils voulaient se tuer.

On est à peu près sûr qu'un système d'éducation qui repose sur une préparation en vue de l'avenir, présente d'autres inconvénients encore. Il suppose une société immuable et rigide. Les fonctionnaires civils et les officiers allemands étaient formés d'après cette théorie. C'est la meilleure explication de l'incapacité, où ils se trouvent actuellement, de s'adapter à la nouvelle situation créée par la République allemande. Ils ont été instruits en vue de relations déterminées, comme des abeilles dans une ruche. Ils ont été dressés à l'obéissance. On ne leur permettait pas de s'intéresser à ce qu'ils faisaient, ni de comprendre pourquoi ils le faisaient. S'ils avaient su à quoi on visait, il est vraisemblable qu'ils se seraient révoltés. De même, cette notion de préparation a une tendance marquée à faire de l'instruction un véritable « système Taylor ». Un enfant doit suivre un programme déterminé pour devenir compétent et travailleur, afin qu'il soit en mesure de gagner sa vie comme employé, ouvrier dans une usine, soldat, et qu'il devienne surtout un sujet obéissant de l'Etat. Sa valeur future consiste à devenir capable de participer à la production. A quoi sert une éducation de ce genre quand les conditions changent à tout moment ? La vie est une mer inexplorée, qui exige énormément d'initiative pour trouver une solution dans toutes les circonstances, s'il en est besoin.

« L'erreur n'est pas d'attacher de l'importance à la préparation en vue de besoins futurs, mais d'en faire le ressort essentiel de l'effort présent. C'est parce que le besoin de la préparation à une vie de plus en plus complexe est grand, qu'il faut, de toute nécessité, tendre toutes les

énergies pour rendre l'expérience présente aussi féconde et aussi concluante que possible. »

« Alors, à mesure que le présent se fond insensiblement dans l'avenir, on s'occupe de l'avenir ¹. »

Peut-on considérer l'éducation comme un développement ?

Il y a encore un autre système d'éducation, qui considère l'instruction comme un développement vers un but final et immuable. Une étude détaillée nécessiterait la présentation au lecteur d'une longue liste d'éducateurs et de philosophes allemands ². Ses mérites et ses défauts sont exposés dans un passage du livre de Dewey, que nous avons déjà cité, où il résume l'œuvre du principal représentant de cette doctrine : « Le fait que Froebel reconnaît la valeur des facultés naturelles de l'enfant, l'attention affectueuse qu'il leur porte et l'influence qu'il exerce sur les autres pour les amener à les étudier, représente peut-être la force isolée la plus efficace, dans la théorie moderne de l'éducation, pour la propagation active de l'idée de développement. Mais sa définition de la notion de développement et son organisation des moyens de le réaliser, ont été malencontreusement gênés par le fait qu'il a conçu le développement comme le déroulement d'un principe latent tout prêt. Il n'a pas vu que croître c'est la croissance, que se développer c'est le développement et, par suite, il ne s'occupe que du produit définitif. Ainsi donc il a fixé un but qui implique l'arrêt de la croissance et un criterium qui n'est pas applicable comme guide immédiat des facultés, si ce n'est par une traduction en formules abstraites et symboliques ³. »

Afin que notre lecteur voie bien le rapport qui existe

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 65.

2. *Ibid.*, pp. 65-70.

3. *Ibid.*, pp. 67 et 68.

entre la discussion dans laquelle nous nous trouvons actuellement engagés et le sujet de notre thèse, qu'il nous soit permis d'indiquer brièvement en passant les grandes lignes de cette théorie. Comme les autres systèmes d'éducation, la théorie du développement (unfolding theory) a beaucoup de succès à son actif dans le monde académique. Elle contient des vérités qui, dans tous les temps, auront de la valeur et seront une source d'inspiration. Son erreur consiste à admettre un but fixe et absolu qui détermine nos actes. Ici nous ne sommes plus d'accord ¹. Nous prétendons que le but est essentiellement variable, et qu'à aucun moment on ne le perçoit pleinement et clairement. En matière d'éducation, nous devons construire à tout moment un but tiré de notre expérience immédiate. Tout en travaillant à réaliser l'idéal temporaire de perfection qu'il s'est fixé, celui qui étudie continue à acquérir des connaissances, de sorte qu'il est capable de se proposer des buts de plus en plus élevés. On considère l'éducation comme un développement et comme une fin en elle-même. Elle n'est jamais achevée. Il n'y a rien de permanent, si ce n'est le devenir. On comprend donc pourquoi l'éducation est devenue tributaire de la sociologie. Cette science est bien placée pour aider l'élève et le maître à se fixer des buts toujours nouveaux.

Une discipline formaliste risque d'engendrer la mesquinerie.

Il existe une théorie connue sous le nom de « discipline formaliste » ². Elle compte encore de nombreux adeptes en Amérique et en Europe. « Elle a en vue un idéal correct ; un des résultats de l'éducation devrait être la créa-

1. Voir la section suivante, p. 365.

2. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, pp. 70-80. C. R. HENDERSON, *Text-Book in the Principles of Education*, pp. 283-317.

tion de facultés spécifiques de perfectionnement. Une personne éduquée est une personne qui peut faire les principales choses qu'il importe qu'elle fasse, mieux qu'elle ne le ferait sans avoir reçu une éducation : « mieux » signifiant avec plus de facilité, de perfection, d'économie, de rapidité, etc. Que ce soit un résultat de l'éducation, c'est ce qui a été démontré à propos des habitudes, en tant que produit du développement de l'éducation. Mais la théorie en question prend, pour ainsi dire, un raccourci ; elle considère certaines facultés comme les buts directs et conscients de l'instruction, et non pas simplement comme les résultats du développement. » Ces facultés, considérées comme les buts directs et conscients de l'instruction, comprennent la faculté de percevoir, de retenir, de vouloir, de sentir, d'imaginer, de penser, etc.

« La manière la plus directe d'aborder cette conception consiste à faire remarquer que les facultés soi-disant originales d'observation, de souvenir, de volonté, de pensée, sont purement légendaires. Il n'y a pas des facultés toutes prêtes qui attendent qu'on les exerce et, ce faisant, qu'on les éduque. Certes, il y a un grand nombre de tendances originales et naturelles, des modes d'action instinctifs provenant de l'union première des neurones dans le système nerveux central. Les yeux ont une tendance instinctive à suivre et à fixer la lumière ; les mains à atteindre et à prendre, à tourner, à tordre et à frapper ; la voix à émettre des sons ; la bouche à vomir les substances déplaisantes, à serrer et à retrousser dédaigneusement les lèvres et ainsi de suite à l'infini. Mais ces tendances : a) au lieu de se manifester en petit nombre et d'une façon tout à fait distincte les unes des autres, sont variées à l'infini, empiétant les unes sur les autres de mille manières imperceptibles. b) Au lieu d'être des facultés intellectuelles, latentes, n'ayant besoin que d'être exercées pour se perfectionner, ce sont des tendances à se comporter de certaine manière en pré-

sence des modifications apportées au milieu, de sorte qu'elles amènent d'autres changements ¹. » C'est là un autre argument irréfutable à l'appui de la thèse d'après laquelle l'éducation a besoin de l'aide du sociologue, pour créer un milieu qui permettra à ces tendances de réagir d'une manière qui forme les habitudes, les coutumes, qui favorise une vie meilleure de l'individu, du groupe et de la nation.

Ici il convient d'insister sur quelques points.

Il y a un grand nombre de tendances originales et naturelles d'une infinie variété, qui sont intimement enchevêtrées. Arrêtons-nous un instant, pour demander aux partisans de l'éducation classique quelle preuve ils peuvent donner que des verbes grecs, des racines latines et des logarithmes fourniront à cette force potentielle, infiniment complexe, la nourriture qui lui permettra d'atteindre son complet développement. Aucun programme, à moins qu'il soit aussi vaste et aussi profond que la vie elle-même, ne peut fournir à tous les services de ce banquet intellectuel. Une fois la table mise, il faut laisser aux invités le choix des mets d'après les besoins qu'ils éprouvent. Ils choisiront d'après leurs désirs et leurs inspirations, qui sont eux-mêmes le produit de milliers d'années d'évolution. Ceux qui dressent des programmes pour nos écoles feront bien de reconnaître leur impuissance ; ils sont condamnés à un échec certain, s'ils essaient de fixer des idéals absolument contraires aux lois de la nature. Cela peut paraître un truisme. Mais cette vérité n'est, sans doute, pas apparente pour nombre d'individus qui occupent une situation élevée, ou qui sont responsables de nos systèmes d'éducation. Classes, groupes, nations, marchent à leur ruine, parce qu'on persiste à essayer de maintenir en vigueur des doctrines pédagogiques et des valeurs humaines absolument contraires aux nouveaux besoins de notre siècle.

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 73.

Le plus que nous puissions faire, c'est de créer un milieu qui favorise certaines tendances et en réprime d'autres. Les partisans de la discipline formaliste courent perpétuellement le risque de proposer, en matière d'éducation, des buts extérieurs à l'évolution de la société. « Un but véritable est ainsi opposé de tout point à un but imposé par un acte du dehors. Ce dernier est fixe et rigide ; ce n'est pas un stimulus pour l'intelligence dans une situation donnée, mais c'est un ordre extérieur de faire telle et telle chose. Au lieu d'être directement aux actions présentes, il est lointain, séparé des moyens par lesquels on peut l'atteindre. Au lieu d'inviter à une activité plus libre et mieux équilibrée, il limite l'activité. En matière d'éducation, c'est grâce à l'autorité dont jouissent ces buts, imposés de l'extérieur, que la notion de préparation, en vue d'un avenir éloigné, est si en honneur, et que le rôle du professeur, comme celui de l'élève, est si mécanique et si servile ¹. »

Les conceptions sur les possibilités de l'éducation et les limites naturelles du génie humain que nous venons d'exposer, semblent avoir l'approbation de MM. Durkheim et Lévy-Bruhl ². "Est-ce à dire, cependant, qu'on ne puisse en rien modifier l'état moral ou social où l'on se trouve ? Durkheim admet, et M. Lévy-Bruhl aussi en quelque mesure, que, sur la science sociale ou la science des mœurs, comme sur toute autre science, on pourra, lorsqu'elle sera assez avancée, fonder un art moral et un art social. Lorsqu'on saura que telle institution était liée à un certain ordre de choses évanoui, et lui survit sans avoir désormais de raison d'être, on pourra en favoriser la disparition. Lorsqu'on connaîtra bien les lois de la causalité sociale, on pourra s'en servir pour provoquer à coup sûr certains effets. Mais quels effets ? Ici la pensée dernière de l'école

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 129.

2. D. PARODI, *La Philosophie contemporaine en France*, pp. 135 et 136.

est d'interprétation délicate. Ce ne pourra être, sans doute, que les effets auxquels tend déjà, plus ou moins confusément, la société où nous sommes : car, si les règles qui dominent dans une société résultent de causes et de phénomènes sociaux, les révoltes ou les désirs de réforme que ces règles soulèvent n'en résultent pas moins à leur tour. La science, nous permettant de dégager les tendances ou les courants directeurs d'une époque donnée, et nous fournissant, d'autre part, la connaissance des moyens propres à les favoriser ou à les entraver, permettra ainsi de hâter, peut-être, l'évolution des sociétés, de leur éviter quelques conflits, des hésitations ou des détours douloureux ; mais c'est là tout ce qu'on peut espérer d'elle.¹

*Défauts de la théorie de la Formation et de la théorie
et de la Récapitulation.*

Une autre théorie, qui a été très en honneur et qui est encore en vogue, considère l'éducation comme une période de formation. Elle emprunte la plupart de ses idées aux enseignements de Herbart ¹. Elle représente, probablement, la plus grande influence isolée venue de l'étranger qui se soit exercée sur l'éducation américaine. Le mouvement actuel, en faveur de la réforme de l'éducation en Amérique, doit beaucoup à l'école d'Herbart, qui a travaillé à tirer l'éducation du domaine de la tradition et de la culture formaliste, et à la placer dans celui de la méthode consciente. Grâce à elle, on parle couramment des méthodes d'enseignement, des sujets d'étude, du devoir du maître vis-à-vis de ses élèves. Ses défauts, vus à la lumière de la philosophie de l'éducation exposée dans cette étude, sont : 1^o la trop grande importance donnée au milieu intellectuel, et 2^o la part trop faible prise par l'individu à la reconstruction et à la réorganisation de l'ensemble du milieu. Bref, c'est un

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, pp. 80-89.

système presque idéal, sauf qu'il lui manque, justement, ce que la sociologie peut donner.

Il y a ensuite la théorie de la récapitulation, qui repose sur l'évolution de l'animal depuis l'origine, et sur l'histoire humaine. Nous laissons de côté le point de vue biologique sans commentaires. Nous présentons en entier la critique que Dewey adresse à ceux qui font des produits de la culture du passé le fond de l'éducation moderne. A notre avis, cette citation contient une critique très claire et irréfutable du culte que tous les pays, et la France en particulier, rendent à l'éducation classique. « La théorie d'après
 « laquelle les propres matériaux de l'instruction se trouvent
 « dans les produits de la culture des siècles passés (soit en
 « général, soit, plus spécialement, dans les littératures particulières qui ont été produites à l'époque de culture qui
 « correspond soi-disant au stade de développement de ceux
 « que l'on instruit), est un autre exemple de ce divorce, entre
 « l'opération du développement et le produit du développement, que nous avons critiqué. Maintenir l'opération en
 « cours d'exécution, et cela d'une manière qui rende plus
 « facile, à l'avenir, son maintien en cours d'exécution, tel est
 « le rôle des sujets d'études de l'éducation. Mais un individu
 « ne peut vivre que dans le présent. Le présent n'est pas
 « uniquement quelque chose qui vient après le passé ; encore
 « moins quelque chose produit par lui. C'est ce qu'est la vie
 « quand elle laisse le passé derrière elle. L'étude des produits
 « du passé ne nous aidera pas à comprendre le présent, parce
 « que le présent n'est pas dû aux produits, mais à la vie dont
 « ils étaient les produits. La connaissance du passé et de son
 « héritage a une grande importance, quand elle entre dans le
 « présent, mais non pas différemment. Et l'erreur, qui consiste à faire des annales et des vestiges du passé les principaux sujets d'étude de l'éducation, rompt le lien vital qui
 « unit le présent au passé, tend à faire du passé le rival du
 « présent, et du présent une imitation plus ou moins vaine

« du passé. Dans ces conditions, la culture devient un orne-
« ment et une consolation, un refuge et un asile. L'homme
« se détourne des crudités du présent pour vivre dans un
« raffinement imaginaire, au lieu d'employer à mûrir ces
« crudités, ce qu'offre le passé. Bref, le présent engendre les
« problèmes, qui nous conduisent à fouiller le passé pour
« trouver des idées, et donne une valeur à ce que nous trou-
« vons quand nous cherchons. Le passé est le passé, précisé-
« ment parce qu'il ne renferme pas ce qui est caractéristique
« du présent. Le présent en marche renferme le passé, à
« condition qu'il l'emploie à actionner son propre mouve-
« ment. Le passé est, pour l'imagination, une grande res-
« source, il ajoute à la vie une nouvelle dimension, mais à
« condition qu'on l'envisage comme le passé du présent, et
« non pas comme un monde différent et isolé. Le principe qui
« tient peu de compte de l'acte présent de la vie et de l'opé-
« ration du développement, seule chose toujours présente, se
« tourne naturellement vers le passé, parce que le but futur
« qu'il se propose est vide et lointain. Mais ayant tourné le
« dos au présent, il n'a aucun chemin pour retourner vers lui
« chargé des richesses du passé. Un esprit qui a une juste
« perception des besoins et des occasions de l'actualité pré-
« sente, trouvera le plus vif intérêt à l'arrière-plan du pré-
« sent et n'aura jamais à chercher un chemin de retour,
« car il n'aura jamais perdu le contact ¹. »

Au lieu d'attaquer le grec, le latin et toutes les autres connaissances de l'antiquité, Dewey fait preuve d'une appréciation plus intelligente et plus sympathique de la culture des siècles passés, que celle de la plupart des partisans des études classiques de notre temps. Il sait réellement pourquoi on doit tenir en grand respect la culture antique.

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, pp. 88 et 89.

*L'éducation implique une reconstruction continue
de l'expérience.*

Dans tous les pays, l'éducation n'a des rapports avec la vie et les actions humaines qu'à travers les livres, et cela dans une trop large mesure ¹. Même l'apprentissage professionnel a une tendance à spécialiser et à « tayloriser », à un point qui rend difficile l'adaptation à de nouvelles circonstances. A l'école et en dehors de l'école, les enfants travaillent dans une atmosphère sans joie et souvent au milieu de choses laides. Il en est ainsi, même dans les pays

1. Nous signalons au lecteur un volume intéressant *A School Master of the Great City*, par PATRI ANGELO, traduit en français par Herr (L.), sous le titre « Vers l'école de Demain », avec une préface de Ferdinand Buisson. M. Buisson a donné dans cette préface l'esprit du livre :

« L'écolier devient étudiant, instituteur, directeur. Sans se mettre en scène un instant — il excelle au contraire à s'effacer — il nous fait peu à peu vivre avec lui de la vie de l'école. Ce n'est pas sans surprise qu'on remarque que cet homme a gardé son âme d'enfant. Directeur d'école, c'est toujours du point de vue de l'enfant qu'il juge tout et se juge lui-même.

« Ni dissertation, ni déclamation, ni prédication. Pas de phrases, pas le moindre exposé de théories. Mais d'innombrables petits faits, anecdotes de la rue, incidents de la classe, mots d'enfants, des riens qui vous font sourire et qui ensuite, je ne sais comment, vous font réfléchir. »

Voici quelques extraits du dernier chapitre qui sont parmi les plus caractéristiques de l'ouvrage :

« Si l'on veut que les écoles valent mieux qu'elles ne valent, il faut qu'elles se transforment de fond en comble.

« Elles portent leur effort sur ce qui est en effet le fondement de toute connaissance ; mais les moyens qu'elles mettent en œuvre sont pédantiques. A mesure qu'elles ont grandi et qu'elles se sont développées, de plus en plus la vie s'est trouvée refoulée d'un côté, c'est-à-dire hors de l'école, et l'instruction de l'autre côté, c'est-à-dire à l'intérieur de l'école. Maintenant, il est indispensable qu'elles s'orientent de manière que la vie et l'école se rapprochent, ne fassent plus qu'un. »

« Il faut donc en premier lieu transformer la vie de l'école, donner la vie pour matière à l'activité de l'école. Il faut en second lieu réformer la préparation de la maîtresse, la préparer par le moyen de la vie, et non plus par le moyen des livres. — Et il faut en troisième lieu briser l'action mortelle d'une centralisation trop stricte, donner aux écoles leur individualité.

« Ainsi, il faut en premier lieu transformer la vie intérieure de l'école. Il faut en second lieu réformer la préparation des maîtresses. Il faut en troisième lieu individualiser l'école. Il faut en quatrième lieu remettre l'école au peuple. — Et il faut enfin, en cinquième lieu, modifier notre attitude à l'égard de l'enfant. »

L'ouvrage donne au lecteur une idée de la manière dont s'effectue la socialisation des écoles américaines.

dont les habitants passent pour avoir un tempérament artistique et dont les chefs-d'œuvre ont excité l'étonnement et l'admiration du monde. Pourquoi tolèrent-ils ces baraques et ces granges en ruines, où les membres, en herbe, de l'Etat, sont initiés aux intérêts, buts et pratiques de la vie des hommes faits ? La réponse toujours prête est partout la même : « Nous n'avons pas assez d'argent. » Ce n'est pas exact. Les Etats modernes lèvent d'énormes sommes d'argent pour des objets de bien moindre importance que l'instruction de leurs enfants. La véritable raison, c'est qu'on ignore les fondations nécessaires à l'heureux et complet développement de l'enfance. Les responsables de notre administration scolaire et de l'installation des écoles, sont encore imbus de l'idée que l'école est un lieu où on « apprend » et où on « pense ». Quand ils commenceront à s'apercevoir qu'une école est un lieu où on « agit » et, de plus, qu'on ne peut « penser » dans l'isolement ¹, mais seulement quand on est en rapport avec l'expérience, il sera temps d'annoncer qu'une ère nouvelle s'ouvre pour l'enfant et de nourrir de nouveaux espoirs pour la future grandeur de l'Etat.

« L'action » (the doing) doit être d'une nature qui exige la « réflexion » (thinking) et la notation des rapports. Le « savoir » s'ensuit, par voie de conséquence naturelle. Il ne faut pas permettre à « l'action » de devenir un simple exercice vide de signification, qui arrive à une habileté apparente, ou une accumulation de faits qui satisfera le maître d'école à un examen. L'action doit provoquer la pensée ; le résultat sera de rendre l'action plus efficace, de donner à l'enfant un sens plus profond de sa responsabilité envers les lois de la société, et lui permettra de prendre lui-même ses décisions. L'enfant doit vivre dans un milieu qui invite les initiatives à changer l'ordre des choses. L'école de l'avenir sera un monde d'idées lumineuses.

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 180.

Pourquoi donc les enfants, pour peu qu'on les encourage, sont-ils prêts à harceler, tout le long du jour, les grandes personnes de toute sorte de questions, et, pourtant, ne manifestent-ils que peu ou point de curiosité pour leur travail en classe ? C'est parce que l'école est menée comme une usine. Les élèves sont considérés comme des membres participant à une opération, laquelle consiste à acquérir des faits. On les oblige à satisfaire les buts que poursuivent les professeurs, les autorités scolaires ou les doctrines traditionnelles de l'Eglise et de l'Etat. Ce n'est pas une manifestation d'activité à laquelle ils participent librement. Les buts poursuivis ne sont pas leur propre création. Les problèmes sont imposés de l'extérieur, et les élèves s'efforcent de satisfaire à ces exigences extérieures. Il est tout naturel que beaucoup d'élèves prennent, inconsciemment, l'habitude de satisfaire ces exigences avec aussi peu de friction que possible. Pour eux, l'école est un lieu où ils sont occupés à reproduire des faits qu'ils ont lu ou dont on leur a parlé. Certes, ils sont en possession de faits. Mais cela ne revient pas à dire qu'ils ont des pensées ou des idées.

« La communication peut stimuler l'autre personne à comprendre la question, ou à penser une idée analogue, mais elle peut étouffer son intérêt intellectuel, et supprimer son effort naissant pour penser. Mais ce qu'une personne reçoit directement ne peut pas être une pensée. Ce n'est qu'en tournant et retournant les conditions du problème de première main, en cherchant et en trouvant sa propre solution, qu'elle pense ¹. »

C'est pourquoi nous disons que l'éducation est une reconstruction perpétuelle de l'expérience, et que « toute pensée est originale dans une projection de considérations qui n'avaient pas été saisies auparavant. L'enfant de trois ans, qui découvre ce qu'on peut faire avec des cubes, ou

1. *Ibid.*, p. 188.

celui de six ans, qui découvre ce qu'il peut faire en ajoutant cinq sous, fait vraiment une découverte, même si tout le monde le sait. Il y a un accroissement véritable d'expérience, non pas une autre expérience qui s'ajoute automatiquement, mais un enrichissement par une qualité nouvelle. Le charme, que la spontanéité des petits enfants présente pour les observateurs sympathiques, tient à la perception de cette originalité intellectuelle. La joie, que les enfants eux-mêmes éprouvent, est la joie de la construction intellectuelle ¹. »

Parallélisme du développement des théories pédagogiques.

L'étude et l'observation des doctrines et des pratiques pédagogiques, en honneur aujourd'hui en Amérique, en Grande-Bretagne, en France et en Allemagne, ont mis en lumière un certain parallélisme dans le développement des notions démocratiques : dans chacun de ces pays, on trouve des hommes et des femmes qui, parfois en tant qu'individus, parfois en tant que groupes, essaient de réaliser des réformes démocratiques dans le domaine de l'instruction publique. Dans bien des cas, ils ont entrepris ces réformes sans presque se douter qu'un mouvement analogue gagnait du terrain, non seulement à l'étranger, mais même dans leur propre pays. Ce n'est que lorsque leur action a commencé quelque peu à attirer l'attention de leurs compatriotes, que les réformateurs s'aperçoivent que leur inspiration et leur œuvre ont leur équivalent ailleurs. Par exemple, on a l'habitude de parler de l'école de Dewey aux Etats-Unis : comme philosophie de l'éducation, elle doit ses ouvrages les plus clairs et les plus importants au professeur Dewey. Il a contribué, plus que tout autre professeur ou savant, à interpréter la portée des actes sociaux

1. *Ibid.*, p. 187.

dans ce pays. Toutefois, Dewey a eu des prédécesseurs, dont quelques-uns semblent l'avoir directement inspiré, et l'avoir aidé à cristalliser et à coordonner ses propres théories plus poussées et plus pratiques. Dewey a toujours eu une longue liste de contemporains, dont quelques-uns ont été les rivaux redoutables du maître lui-même, dans certaines de leurs conceptions intellectuelles et sentimentales ; et même, dans certains cas, on trouve très nettement leur influence dans l'application des méthodes de Dewey. « Les Ecoles de demain » ¹ en sont la meilleure preuve. Cet ouvrage est l'aveu manifeste, de la part du professeur Dewey, qu'il n'ignore pas le fait qu'il ne crée pas, de toutes pièces, une philosophie de l'éducation née de ses propres réflexions. Il considère les divers types d'écoles, qui surgissent de toute part aux Etats-Unis, comme autant d'expressions du développement des idéals démocratiques. Il n'est qu'un des nombreux penseurs qui étudient les changements qu'il convient d'apporter à notre système d'instruction publique, si l'on veut mettre les jeunes générations en mesure d'affronter les nouvelles formes de la vie démocratique qui évolue dans tous les pays, par suite des progrès réalisés dans les arts appliqués et du développement de la vie collective.

L'abondance des ressources naturelles, la liberté d'action, jointes à l'esprit d'initiative caractéristique de l'émigrant, et nécessitée aussi par les circonstances, sont des faits qu'il faut apprécier à leur juste valeur, si l'on veut bien comprendre les progrès rapides d'une philosophie démocratique de l'éducation aux Etats-Unis. C'est une attitude, plutôt qu'une doctrine reposant sur des principes établis. Nul ne prétend avoir le monopole de comprendre ce que ces faits embrassent. C'est pourquoi tout nouveau messager, de quelque partie du monde qu'il vienne, peut apporter sa contribution. Elle sera la bienvenue. La philosophie

1. JOHN DEWEY, *Schools of Tomorrow*, 1915.

démocratique de l'éducation peut recevoir et ajouter à ses richesses sans en être humiliée, elle peut admettre un nombre illimité de conseillers, sur un pied d'égalité avec ceux qui occupent les postes les plus élevés dans son aréopage actuel. De même, elle peut donner sans en être appauvrie. C'est une doctrine qui s'enrichit en recevant de toutes les mains, et dont la fortune grandit à mesure qu'elle la partage sans réserve avec tous les voyageurs qu'elle rencontre sur son chemin.

Parmi tous les phénomènes que celui qui étudie les divers systèmes d'enseignement des autres pays peut observer, il n'y en a pas de plus intéressant que la naissance des mouvements démocratiques en faveur de l'instruction. En Angleterre, nous citerons « la Société d'Expérience et d'Etude en matière d'Education »¹, dont Bembridge, dans l'Ile de Wight, est une application importante. Plusieurs écoles ont déjà été dirigées sous son inspiration et ses auspices. Après avoir visité ces écoles, on constate que les idées qui ont présidé à leur organisation étaient, en grande partie, originales, qu'elles sont nées des progrès démocratiques qui se poursuivent en Angleterre, en ce moment, que ceux qui sont à la tête du mouvement sont au courant de ce qui se fait dans d'autres parties du monde. Leurs expériences et leurs propositions pour l'avenir sont déterminées, non seulement par la vie en Angleterre, mais par les faits contrôlés que le développement de la démocratie fournit dans d'autres parties du monde. On peut considérer d'autres mouvements pédagogiques en Angleterre, tels que « le Système Dalton », les « Nouveaux Idéals en matière d'éducation », comme des idées américaines plus ou moins transplantées ; pourtant, même dans ces cas, la preuve que deux pays sont tout à fait semblables, est

1. Un des chefs de ce mouvement, J. Howard Whitehouse, ancien membre du Parlement, en a fait un exposé intéressant à la X^e Conférence annuelle des Associations de l'enseignement qui s'est tenue à University College, Londres, en janvier 1922. Elle a paru en un livre, publié par *The Educational Guild of Great Britain and Ireland*, 10, Brunswick Square, Londres W. C. I.

manifeste. On ne peut pas transplanter une idée dans un sol qui est absolument différent de celui dans lequel elle a pris naissance.

Des changements analogues sont en train de se produire en France. « Les Compagnons de l'Intelligence » en sont sans doute la manifestation la plus importante. Les idées qui dirigent le mouvement sont plutôt originales qu'empruntées. Pendant la guerre, on a beaucoup parlé de la démocratie, de l'abolition des distinctions sociales, de la fraternité entre officiers et soldats. Après avoir fait la part de toutes les expressions flatteuses et sentimentales dues à la guerre, cette nouvelle philosophie a trouvé un écho honnête et sincère parmi certains groupes, dans tous les pays. Les Compagnons de l'Intelligence peuvent être rangés parmi ceux-ci ¹. D'après leur doctrine, il faut renverser les barrières entre l'école publique primaire et les classes élémentaires des lycées et collèges. Désormais, l'école communale serait le point de départ pour tous, sans distinction de rang ou de fortune. Tous ceux qui seraient capables d'y entrer, verraient s'ouvrir les portes de l'instruction secondaire. Cela implique d'abord, et avant tout, la même instruction, le même maître, le même examen pour tous,

Le mouvement démocratique trouve, en France, son expression dans « La Nouvelle Education » ². Il n'y a pas

1. On peut résumer comme suit les principaux arguments en faveur du nouveau système :

1) Il correspond à l'évolution démocratique de la société. La guerre a été faite en vue d'une démocratie plus large et plus complète.

2) La prospérité future de l'Etat l'exige. La République Française n'a plus les moyens de fermer les portes de ses établissements d'enseignement supérieur aux enfants du peuple qui sont bien doués. Un grand nombre d'enfants bien doués ne peuvent pas rendre à la République Française tous les services qu'ils pourraient.

3) Ce système conduit à l'unité sociale. On reconnaît en France l'existence de classes sociales. La fréquentation des mêmes écoles et des mêmes cours contribue au nivellement des sentiments de classe. « La formation de classes déterminées est fatale à une démocratie. » (DEWEY, *Schools of Tomorrow*, p. 313).

2. La Nouvelle Education. — Notre association, créée en janvier 1921, a pour objet de réunir tous les éducateurs décidés à favoriser en France l'activité personnelle des enfants, soit à l'école, soit dans la famille. Son but est

conflit entre elle et « Les Compagnons ». La première fait porter son effort sur les méthodes pédagogiques, tandis que les seconds, pour le moment, luttent pour l'« Ecole Unique » ou, en d'autres termes, l'organisation et l'administration scolaires. Mais chacun admet et accepte la doctrine de l'autre. En Allemagne, l'histoire de ces mouvements remonte à vingt ou trente années. Les types principaux sont connus sous le nom de système Hambourg ¹, le « Versuchs-Schule » de Saxe, et l'Arbeits-Schule ² de Berlin, Brême, Dusseldorf, Leipzig, etc.

Ici encore, comme dans les autres pays que nous avons cités, nous découvrons des développements démocratiques parallèles dans le même pays. Si l'on s'entretient avec les chefs de ces écoles et que l'on analyse ensuite les idées présentées, on constate immédiatement que chaque système

d'aider ces éducateurs, de faire connaître et de répéter leurs expériences afin que les travaux de chacun puissent profiter à tous, et que se fasse plus vite la transformation nécessaire de nos méthodes d'éducation.

Les découvertes de la psychologie et de la pédagogie expérimentales tendent à prouver partout que l'éducation n'a pas à former les enfants (ce qui veut dire le plus souvent les déformer), mais à leur procurer le milieu où ils puissent se développer dans les conditions les plus favorables. Les expériences ont démontré que c'est dans une atmosphère de libre activité que ce développement se fait le mieux et que les enfants atteignent ainsi un niveau physique, intellectuel et moral très supérieur à celui que leur permettent d'atteindre les méthodes actuellement en faveur.

De même que l'hygiène moderne a rejeté les maillots, par lesquels on déformait autrefois le corps des bébés, de même l'éducation nouvelle rejette ces contraintes ou la sollicitude excessive par lesquelles on a déformé jusqu'à nos jours les facultés intellectuelles et morales des enfants.

L'enfant est un être particulier, doué d'une personnalité que nous devons respecter. Nous devons lui fournir les aliments matériels et spirituels dont il a besoin, puis le laisser croître en paix. Nous devons lui permettre d'agir et de s'exprimer à son gré, parce que c'est pour nous le seul moyen de le connaître, et pour lui le seul moyen de développer d'abord ses muscles, puis, par la maîtrise de ses muscles, son attention et sa volonté, base de toute croissance intellectuelle et morale. Enfin nous devons l'encourager aux jeux et aux travaux collectifs, parce que c'est par là qu'il peut apprendre à mettre une forte personnalité au service des autres, ce qui est la marque de tout être vraiment civilisé. (La première conférence annuelle a été tenue à Versailles les 4, 5 et 6 juin 1922).

1. Voir *Schulkaserne oder Gemeinschaftsschule*, ADOLF JENSEN und WILHELM LAMZUS, 1912. Verlagsgenossenschaft Freiheit, Berlin. Aussi *Erziehung in Gemeinschafts-Geist*, 1912, DR. ANNA SIEMSEN (Stuttgart).

2. Voir *Die Arbeit-Schule*, P. P. BLONSKY, 1921, Gesellschaft und Erziehung, Berlin.

est original et non calqué sur les autres — chacun offre des différences fondamentales qui suffiraient à établir l'indépendance de sa conception. Par exemple, on est frappé par l'importance énorme que le système de Hambourg attache à ce que ce soit l'élève qui soumette le problème au professeur au lieu du contraire ; et il faut s'arranger pour que l'enfant fasse une expérience, qui provoquera naturellement et dirigera l'observation des manifestations connexes. On fait un vigoureux effort pour se passer du livre, du professeur, et des solutions toutes faites. On encourage de toute manière l'élève à choisir ses propres sujets d'études, à les développer et à les adapter selon ses instincts naturels. Certains pourront trouver que cette doctrine va jusqu'aux limites extrêmes de la liberté ; elle peut paraître tolérer certaines tendances mauvaises de crainte d'en détruire de bonnes si une direction se manifestait et jouait un trop grand rôle.

D'autre part, en Saxe (Dresde, Leipzig et Chemnitz), ces écoles réformatrices veulent exercer, dans une certaine mesure, cette direction qui, d'après le système de Hambourg, compromet le développement le plus complet et le plus libre des facultés naturelles de l'enfant. La *Versuchsschule* choisit elle-même les objets d'études appropriés et propose des critères à l'enfant d'une manière tout à fait ouverte. On aide l'enfant à comprendre d'une manière exacte et complète l'expérience faite en dehors de l'école.

La doctrine de l'« *Arbeits-Schule* » est celle-ci : l'éducation ne peut se faire convenablement que lorsque toutes les conditions dans lesquelles les adultes organisent la production sont reproduites dans le milieu scolaire : elles doivent être réelles, non feintes. On pourrait critiquer cette théorie en ce qu'elle favorise la production aux dépens des autres exercices scolaires indispensables.

De toutes les réformes scolaires allemandes récentes,

c'est le « Kerschensteiner system »¹ qui a attiré le plus l'attention des autres nations. Il offre beaucoup de leçons précieuses pour une démocratie ; mais, tout en rendant hommage à ses mérites, il ne faut accepter sa doctrine qu'avec réserve, car on s'aperçoit que ce type d'instruction se prêterait facilement à l'impérialisme allemand. Il n'illustre qu'indirectement le mouvement démocratique en matière d'éducation. Son harmonie apparente avec les anciens idéals du gouvernement allemand explique son rapide succès. C'est justement la forme d'éducation qui avait le plus de faveur aux Etats-Unis avant que la Grande Guerre ne fût déclarée. Nos capitaines du commerce et de l'industrie s'en étaient emparés avec empressement². Toutes ces réformes scolaires allemandes se rangent sous le même drapeau porté par l'« Entschiedene Schulreformer »³. Des publications innombrables ont paru ; certes, aucun pays ne semble avoir publié une telle variété de livres, de brochures, articles de journaux traitant de l'éducation que l'Allemagne depuis la signature de l'armistice. La plupart sont d'une haute tenue et méritent d'être étudiés attentivement.

On le voit donc, il n'est pas difficile de prouver qu'il existe un mouvement démocratique en matière d'éducation dans tous les pays. Nous tenons particulièrement à faire remarquer que, malgré quelques différences, on constate une ressemblance et une inspiration communes caractéristiques. Cette analogie ne vient pas tant d'une direction voulue et d'une transplantation, que du fait que des conditions similaires ont inspiré des mouvements paral-

1. Voir l'Index sous « Kerschensteiner » dans *Schools of Europe since the Great War*, par F. W. ROMAN.

2. Pour les détails de la lutte qui se livre contre cette forme d'éducation industrielle aux Etats-Unis, le lecteur devra se reporter à un chapitre précédent sur l'éducation professionnelle, v. *suprà*, p. 166.

3. Voir l'Index sous « Entschiedene Schulreformer » dans *The Schools of Europe since the Great War*, par F. W. ROMAN.

lèles. C'est une nouvelle preuve que les valeurs humaines ont leur origine dans la société.

Ce parallélisme du mouvement démocratique, en matière d'éducation, dans les quatre pays que nous avons cités, est des plus encourageant. Son importance est énorme. Il indique que les conditions sociales subissent, dans chacun de ces pays, une transformation qui favorisera la réalisation de l'unité sociale. Il montre, également, que les pays se ressemblent beaucoup plus que chacun d'eux ne se l' imagine. Aucun autre phénomène social ne pourrait, probablement, fournir une meilleure preuve du degré auquel la science, les inventions et la diffusion du savoir ont rapproché les nations.

Mais alors, s'écrie-t-on, pourquoi avons-nous eu la Grande Guerre ? Pourquoi les nuages de la guerre assombrissent-ils encore le ciel aujourd'hui ? Ces questions viennent naturellement à l'esprit. Toutefois, elles ne contredisent aucune de nos théories. Ces observations montrent que, dans tous les pays, les institutions, même d'enseignement, sont loin d'être en harmonie avec les forces nouvelles qui luttent pour la suprématie. Chacun de ces pays vit selon des formes périmées, qui gênent la libre expression et le développement des idées démocratiques. Leur système d'instruction, comme toutes leurs autres institutions, appartient au passé. Quels qu'aient pu être les mérites de ces institutions d'enseignement (et nul ne met en doute leurs succès enviables), ils sont mal adaptés à la vie d'aujourd'hui. Les gouvernements au pouvoir, non seulement dans les quatre pays cités, mais dans le monde entier, sont entre les mains d'hommes, qui représentent encore le produit de systèmes d'instruction en désaccord avec les idées qui dirigent les nouveaux mouvements en faveur de l'éducation, dans chacun de ces pays. C'est la meilleure explication de l'énorme difficulté que l'on éprouve à établir l'ordre dans le monde. Ceux qui sont au pouvoir et qui ont la res-

pensabilité ne se rendent pas compte de ce qui s'est passé. Ils parlent et agissent dans l'esprit du passé. Ils sont imprégnés de l'éducation qu'ils ont reçue dans des écoles dont l'administration, l'organisation, les programmes, ou l'attitude ne sont pas en harmonie avec les transformations que l'on constate partout. Cela veut dire, simplement, que des hommes à l'horizon borné essaient de s'attaquer à des problèmes qui dépassent leur champ de vision. Ils essaient de résoudre les problèmes mondiaux, avec des conceptions de la vie qui appartiennent aux institutions nationalistes et de classe.

Or, ces problèmes mondiaux sont des faits qu'on ne peut nier ni escamoter. Ils exigent des solutions prises dans un esprit mondial. Les réformes de l'éducation dans un sens plus démocratique, que l'on constate dans divers pays, doivent être considérées comme les manifestations les plus récentes, en vue de préparer les nouvelles générations à envoyer des représentants aux parlements, qui édicteront des mesures tenant compte des intérêts généraux et des aspirations complètes de toutes les nations. Ce sera la réalisation de la philosophie wilsonnienne appliquée à la politique mondiale. Si ces doctrines réformatrices paraissent n'affirmer leur valeur qu'avec lenteur, cela ne tient pas à leur manque de clarté, ou à l'impossibilité de les mettre en pratique, ou à ce qu'elles ne représentent pas les valeurs humaines, prenant naissance dans les manifestations les plus récentes de la vie du peuple tout entier, mais plutôt aux obstacles que la démocratie rencontre sous la forme d'institutions vieilles et périmées qu'il faut balayer avant qu'une démocratie fonctionnant librement puisse triompher.

Il reste encore à présenter une observation qui corroborera l'exactitude de l'exposé que nous venons de faire. Non seulement les forces démocratiques s'expriment dans des mouvements parallèles en faveur de l'instruction, dont

l'analogie est des plus marquée, malgré les petites modifications que subissent les idées transplantées, mais elles produisent, dans tous ces pays, des hommes et des femmes qui ont l'esprit international de bienveillance pour toutes les classes et pour toutes les nations.

La fréquentation de quelques-uns des chefs des « Entschiedene Schulreformer » et de leurs partisans, des « Compagnons » et de leurs adeptes, des « Nouveaux Idéalistes » et de leurs divers collaborateurs, et des groupes américains correspondants, fournit la preuve frappante que ces hommes et ces femmes sont eux-mêmes le produit, en pensée et en action, de cette même philosophie de l'éducation qu'ils préconisent en théorie. Certes, ils parlent trois langues, mais ils n'expriment qu'un seul esprit. L'unité sociale entre les groupes et les nations est déjà réalisée dans leurs cœurs. Ceux-là sont les éducateurs des nations de demain. La paix du monde attend que leurs conceptions en matière d'instruction soient acceptées et mises en pratique dans tous les pays. Il semble qu'une civilisation remise entre leurs mains aurait les plus grandes chances de passer, intacte et plus riche, aux générations futures.

CHAPITRE XIV

L'Evolution démocratique a réuni dans un seul et même courant l'éducation et la sociologie

Etat actuel de la démocratie américaine.

« Démocratie » est le mot le plus grand, après « Dieu », qu'un Américain puisse prononcer. Lorsque le président Wilson déclara au peuple américain que la guerre mondiale était engagée dans le but de « sauver la démocratie dans le monde », tous les Américains sentirent que la cause la plus noble que l'esprit humain puisse concevoir, était défendue par les Alliés. Les étrangers n'ignorent pas que « Démocratie » est un mot magique pour l'Américain ¹. On est unanime à déclarer que « le principe de la démocratie se développa, de telle sorte que vers 1832, de Tocqueville pouvait dire que l'Amérique était le pays le plus démocratique du monde et elle a gardé cette position jusqu'à nos jours ². »

D'une manière générale, on peut dire que les institutions américaines, politiques, industrielles, commerciales, sociales, religieuses et d'éducation ont un caractère plus dé-

1. Voir C. BOUGLÉ, *La Démocratie devant la Science*, p. 4, Félix Alcan, Paris.

2. J. W. GARNER, *Idées et Institutions politiques Américaines*, p. 5, Marcel Giard, Paris.

mocratique que celles de tout autre Etat européen. Cette déclaration est souvent contredite. « Vous avez des « pullman », dit l'un. C'est exact. Mais ce qui fait qu'un « pullman » diffère d'une voiture ordinaire, c'est principalement qu'il procure du confort, et suppose la possibilité de payer un prix plus élevé. Le voyageur de la voiture ordinaire ne considère pas le voyageur du pullman comme socialement supérieur. En Europe, le voyageur de troisième classe manifeste, de bien des manières, qu'il considère le voyageur de seconde et de première comme son supérieur. A la vérité, l'auteur sait qu'à cela on lui répondra : « En Europe on rencontre également parmi les voyageurs de troisième classe des étudiants et des personnes de bonne éducation ». Nous ne tenterons nullement de nier le fait. Toutefois, une conversation avec ces mêmes étudiants convaincrerait facilement qu'ils ont le sentiment de la distinction des classes. Aux Etats-Unis, la plus grande partie des voyageurs de pullman est formée de gens parcourant de longues distances. On n'en trouverait que peu parmi eux, qui n'auraient pas l'habitude de prendre des voitures ordinaires pour de courtes distances. D'autre part, le voyageur de pullman n'a aucun sentiment de supériorité vis-à-vis des autres voyageurs, comme c'est le cas en Europe pour les voyageurs de première classe. On peut trouver de nombreuses exceptions ; mais ce que nous avons essayé de faire ressortir, c'est l'existence d'un esprit plus démocratique aux Etats-Unis. Si l'on dit que « par certains côtés de la vie américaine l'avenir de notre démocratie est grandement menacée » nous y acquiescerons. La concentration continue de la richesse, la domination d'un groupe sur un autre, vieille de plusieurs générations, déterminera forcément le sentiment des « classes » aux Etats-Unis. Il y en a, déjà, des signes apparents. Même le cas du voyageur de pullman, que l'étranger est porté à citer comme un signe de l'existence de « classes » en Amérique, n'est pas dépourvu

de toute réalité. Nous l'admettons volontiers. Pour aider l'étranger à nous bien comprendre, nous devons le mettre en garde contre les conclusions exagérées qu'il pourrait former sur des apparences. Mieux encore, il n'est pas rare, en Europe, de voir des gens, dont les ressources sont très modestes, voyager en deuxième ou en première parce qu'ils estiment que leur éducation et leur position sociale le requièrent. De semblables cas sont l'exception en Amérique.

Un autre dira : « Mais vous avez des écoles privées ! » C'est exact. Cependant elles n'entraînent aucune distinction de classe. Cela signifie, simplement, que la famille a de l'argent à dépenser. On peut aussi penser que l'enfant, ayant des difficultés à apprendre, n'a pas pu profiter de l'enseignement du « high school » et qu'il a été nécessaire de le placer dans une école privée pour remédier à cette faiblesse.

La grande majorité des professeurs d'Université américains n'ont jamais fréquenté une école privée. En fait, il est très peu d'Américains qui n'aient été à l'école publique au moins pendant quelques années. Dans les Etats de l'Est, un grand nombre d'écoles préparent à Harvard, Yale, Princeton et autres Collèges et Universités de premier ordre. Ces écoles entretiennent un certain esprit de classe ; et pourtant, parmi leurs élèves, on en trouverait peu qui n'aient point passé par l'école communale. Les notes scolaires révèlent que les étudiants préparés dans les « high schools », obtiennent des résultats supérieurs à ceux des élèves des écoles privées.

Cette question présente encore un autre aspect. Il existe dans certaines villes de l'Est des Etats-Unis et à Washington D. C., un certain nombre d'écoles privées pour jeunes filles, appelées « finishing schools ». Pour celles-là, il existe des distinctions de classe. Mais heureusement, il y a bien peu de jeunes femmes, ayant fréquenté ces établissements, qui jouent dans la vie un rôle de quelque impor-

tance. Cet état de choses pourrait devenir un réel danger pour les générations à venir. Jusqu'à présent, notre démocratie s'est montrée capable de se défendre contre des exceptions de ce genre.

Il ne viendrait jamais à l'esprit d'un Américain de s'excuser d'avoir reçu toute son instruction à l'école publique, Qu'il soit candidat à une fonction, qu'il recherche quelque honneur public, il peut toujours, avec fierté, faire valoir son expérience comme professeur d'école primaire à la campagne.

D'où vient-il qu'il est si difficile de comparer notre démocratie américaine avec celle de l'Europe ? Nous négligerons entièrement le côté européen de la question, et bornerons nos remarques à ce qui concerne l'Amérique. L'Américain, lui-même, éprouve des difficultés sans nombre à donner une réponse claire et précise, et il comprend mieux alors l'étranger qui se trouve en présence de tant de contradictions flagrantes. Nous croyons cependant ne pas nous tromper en demandant à celui qui cherche à se renseigner, de se rappeler que la démocratie américaine change constamment ; il y a à la fois progression et regression. Rien n'est plus aisé que de s'habituer à envisager, seulement, un ou quelques aspects de cette évolution et de tirer des changements relatifs à cette partie des conclusions générales. Par exemple, il nous semble qu'on pourrait facilement prouver que nos institutions politiques et industrielles, et même nos écoles, subissent l'influence de ces courants contraires de la démocratie. Pour peindre la situation sans négliger aucun aspect de la vie américaine et en accordant l'attention voulue à toutes les forces en œuvre, il faudrait un pouvoir d'observation, de généralisation et, par dessus tout, un tempérament objectif que l'on trouve chez [peu de savants. D'où les variations innombrables parmi les réponses données. Peu de sociétés changent aussi rapidement que la société américaine ; c'est

pourquoi un exposé succinct et relativement correct, aujourd'hui, aura besoin d'être remanié dès demain.

L'état actuel de la démocratie américaine a été bien exposé dans deux livres récemment parus. Le premier ¹, par le professeur Garner, traite de nos institutions politiques ; le deuxième ², écrit par M. Cestre, est consacré à l'industrie américaine.

La note optimiste à l'égard des institutions politiques américaines est très sensible dans la conclusion ³ : « la démocratie américaine ne me semble pas menacée d'un danger particulier qui risque de miner ses fondations ou d'ébranler sa superstructure. Les maux que Maine, Lecky, de Tocqueville et les autres critiques étrangers prévoyaient autrefois et dont Maine, en particulier, prophétisait qu'ils amèneraient, en fin de compte, la faillite de la démocratie américaine, n'ont heureusement pas été graves ; quelques-uns, en réalité, ne se sont jamais produits. D'autres vices qu'ils ne prévoyaient pas sont apparus, et d'autres encore surgiront probablement, mais il n'y a rien à l'horizon qui doive nous porter à désespérer de l'avenir. La seule condition, qui semble essentielle au succès durable et à l'existence de la démocratie américaine, c'est d'avoir des citoyens intelligents, actifs et instruits. C'est la bonne fortune de l'Amérique de posséder ceux-ci, la meilleure des ressources nationales, et l'intérêt intense que le peuple américain porte à l'instruction publique — intérêt qui frise la passion — justifie la conviction que si notre démocratie doit jamais disparaître, comme d'autres ont autrefois disparu, ce ne sera pas par ignorance ou incapacité. »

M. Garner pense que « le succès durable et l'existence de la démocratie » sont assurés par « des citoyens intelli-

1. J. W. GARNER, *Idées et Institutions politiques Américaines*, Giard, Paris, 1921.

2. C. CESTRE, *Production Industrielle et Justice Sociale en Amérique*, Librairie Garnier frères.

3. J. W. GARNER, *Ibid.*, pp. 24 et 25.

gents, actifs et instruits ». Il estime également que les Américains possèdent une intelligence développée et une instruction suffisante qui autorise cette manière de voir. Ses arguments s'appuient certainement sur l'opinion de nombreux Américains, parmi les meilleurs et les plus compétents. Tout Américain convaincu, quel que soit le parti politique auquel il appartienne, quelles que soient ses opinions sociales, espère que les siècles à venir justifieront amplement sa confiance.

Nous ne pouvons partager au même degré cet optimisme :

a) Tout en reconnaissant l'expansion et le développement indéniables de notre démocratie américaine, il serait imprudent de mesurer sa force d'après ses progrès.

b) Nous observons, simultanément, la concentration de la puissance d'argent, le contrôle que la publicité et les journaux exercent sur l'opinion publique, le développement des trusts et l'élévation des tarifs douaniers. (Voir chapitres IX, X). La démocratie devra prouver qu'elle peut dominer ces forces. La lutte est engagée. Nous espérons un résultat heureux, mais nous sommes loin d'en être sûr.

c) L'opinion est à peu près généralement admise, que les gens intelligents agissent avec prudence. Nous ferons encore certaines réserves. Nous connaissons bien des individus, sans nul doute, très intelligents, dont les actions sont, le plus souvent, dépourvues de sagesse. Nous pourrions même désigner telles nations dont les citoyens, bien qu'instruits, agissent de façon tout à fait déraisonnable. L'intelligence allemande égalait celle de n'importe quelle nation au monde : en fait, la moyenne d'instruction livresque, dans ce pays, était nettement supérieure à ce qu'elle était chez les Alliés, sans faire exception pour les États-Unis ; cependant, cette instruction ne l'a pas empêchée de s'engager dans la plus monstrueuse folie que l'histoire ait connue.

Avant de savoir si c'est à l'intelligence que nous devons la démocratie, nous avons besoin d'établir la nature de cette intelligence ¹.

Nous avons montré que les institutions démocratiques auront le plus de chance de succès si l'éducation du peuple est faite en vue de l'unité sociale, et avec l'idée qu'elle doit être une perpétuelle reconstruction de l'expérience. (Voyez chap. XVI).

Dans l'ouvrage de M. Cestre, que nous avons cité plus haut ², l'auteur, s'appuyant sur des faits soigneusement étudiés, a exposé, dans un style remarquable, le meilleur côté de notre vie industrielle américaine dans les chapitres sur « L'humanisation de l'Industrie » et la « Démocratisation de l'Industrie ». Il a été impressionné tout spécialement par « les œuvres sociales de l'usine », le « confort et l'hygiène », « le service médical », la « prévention des accidents », par « l'instruction et la récréation », « la justice large » et l'« élargissement de l'horizon des travailleurs ».

D'un bout à l'autre, le livre est une suite de réflexions sur le contenu de la longue bibliographie qu'il nous soumet. Nous sentons de plus en plus que l'auteur s'appuie sur sa connaissance personnelle des forces humaines qu'il a vues à l'œuvre.

Les réserves que nous avons faites au sujet de la manière dont M. Garner expose nos institutions politiques, s'appliquent avec autant de force à l'exposé de M. Cestre sur les progrès industriels de la démocratie. Si nous fondons nos espoirs sur les progrès de la démocratie par la démocratie, la perspective d'avenir est véritablement très encourageante. Mais quels sont les faits ? Il y a des forces contraires qui agissent parallèlement, qui ne sont pas stationnaires, mais qui montrent des signes évidents de leur

1. L'importance de cette notion est loin d'être entièrement reconnue, même par les amis les plus fervents de la démocratie.

2. Voir *infra*, p. 381.

vigueur. (Voir chap. IX et XIII). A l'appui de nos craintes, qu'il nous soit permis de citer deux passages de « La Nouvelle Liberté »¹ : « Le seul moyen de conserver au gouvernement sa pureté, c'est de garder ces canaux ouverts, de telle sorte que personne ne se puisse croire si humble qu'il ne puisse faire partie du corps politique, afin que du sang nouveau afflue constamment dans les veines du corps politique ; afin que nul ne soit si obscur qu'il ne puisse briser la croûte de la classe à laquelle il appartient, s'élever à un niveau plus élevé et compter parmi les chefs de l'Etat. Tout ce qui déprime, tout ce qui rend l'organisation plus grande que l'individu, tout ce qui arrête, décourage, abat les humbles, est contraire aux principes du progrès. Quand je vois se former, comme il s'en forme aujourd'hui, des alliances entre gens d'affaires ayant réussi et agents politiques ayant réussi, je sais qu'il s'est fait quelque chose qui arrête la vitalité et le progrès de « la société ». Cette alliance, faite par en haut, a pour but de faire baisser le niveau, de le maintenir là où il est, voire même de le faire baisser encore plus ; c'est pourquoi la préoccupation constante d'une bonne politique, c'est de rompre ces associations, de rétablir et de rouvrir les communications entre le grand corps du peuple et les bureaux du gouvernement. »

Comme le montrent les institutions politiques, industrielles et d'éducation en Amérique, les mêmes racines qui portent les fleurs de la démocratie, nourrissent aussi, chez nous, les épines cachées de la libre entreprise.

Certes, il n'est pas rare que la même industrie donne l'exemple le plus remarquable d'« humanisation de l'industrie » et, en même temps, se livre à des pratiques malhonnêtes et à des fraudes sans précédent. M. Cestre a observé que « A la Cash Register Co (Dayton, Ohio), les enfants reçoivent un enseignement horticole et agricole

1. W. WILSON, *The New Freedom*, pp. 86-88, trad. fr. Maucomble, pp. 94 et 95.

complet. Le directeur, M. Patterson, fournit les charrues et leurs attelages, les semences et les engrais, avec le terrain. Pour les adultes, à l'heure du lunch, des conférences avec séances instructives de cinéma ; le soir, des cours d'adultes (owl school) avec des classes sur une grande variété de sujets ¹. »

Ce spectacle a provoqué l'admiration et l'étonnement des visiteurs du monde entier. Il ne faut pas oublier, toutefois, que la « Cash Register Co » a été poursuivie devant les tribunaux des Etats-Unis pendant plus de trente ans. Il est aujourd'hui officiellement prouvé, que l'injustice à l'égard des compagnies rivales et la transgression manifeste des lois de l'Etat et de la Nation, dont elle s'est rendue coupable, constituent une série de scandales que les mots sont impuissants à décrire ². Ses principaux actionnaires ont été emprisonnés pendant un certain temps, et ce n'est qu'à coup de millions qu'ils ont pu échapper au bagne.

De même, on cite souvent les œuvres de bienfaisance de Mr. John D. Rockefeller Junior ³. Nous n'essaierons pas de dénigrer les louables intentions de cet homme. Il semble avoir convaincu ses amis et ses ennemis qu'il s'efforce d'employer sa puissance le mieux possible. On reconnaît qu'il mène une vie exemplaire et la justice nous oblige à dire que sa conduite personnelle, et les services qu'il a rendus, ont beaucoup contribué à rendre moins sévère le jugement que l'on portait autrefois sur la Standard Oil Co. Toutefois, quelque soit le degré d'« humanisation des usines de la Standard Oil », il ne peut faire oublier les méthodes grâce auxquelles cette fortune a été amassée. Ce qui est plus important et plus inquiétant, ce sont les protestations continuelles, que le gouvernement américain adresse aux gouvernements étrangers au nom de la Stan-

1. C. CESTRE, *Production industrielle et Justice sociale en Amérique*, p. 122.

2. V. chap. ix.

3. V. l'index du livre de M. Cestre.

dard Oil à raison de ses droits au Mexique, en Russie, en Chine. La Conférence de Gênes ¹ a eu à examiner les demandes de la Standard Oil Co. Ces grandes affaires cherchent à dicter la politique de notre gouvernement et nul ne sait si le peuple américain ne sera pas appelé à faire une guerre étrangère, à l'instigation de la puissance d'argent de ces énormes sociétés ¹.

Si l'auteur semble un peu moins optimiste que certains de ses compatriotes ou que les étrangers qui nous ont fait l'honneur d'étudier notre vie et nos institutions, il n'en désire pas moins qu'eux la réalisation complète des prophéties les plus favorables qui nous ont été faites. Ces optimistes ont montré la naissance et le développement phénoménal des valeurs humaines, dans notre vie politique et industrielle. La place que la sociologie s'est faite rapidement dans l'éducation (voir chap. III, IV, V, VI, VII); est une preuve de plus que les valeurs humaines démocratiques gagnent en respect et puissance. Il nous semble qu'on ne peut répondre à la question : « Quel est l'état actuel de la démocratie américaine », qu'après avoir comparé et mis en parallèle toutes les forces pour et contre elle. Faire un juste et impartial exposé des luttes que la démocratie livre pour affirmer sa suprématie est, en partie, l'objet de ces pages. Que son triomphe définitif ne pourra être assuré que lorsque notre système d'instruction publique cherchera, par un effort conscient, à donner, comme base de toute vie scolaire, la réalisation de ces valeurs, c'est la doctrine soutenue dans cette thèse. S'il nous était permis de tirer des conclusions des progrès que l'éducation a réalisés chez nous, pendant les trente dernières années, nous dirions qu'il y a toute raison de croire que l'aurore de la victoire est sur le point de luire. Mais hélas, la présence de rivaux toujours plus puissants et de forces de classe,

1. Mai 1922.

nous oblige à un temps d'arrêt : Une démocratie progressive n'est qu'une des nombreuses phases de la vie américaine. Heureusement, la route de l'espérance est encore large, et les inhibitions de l'heure conduisent à marcher en avant sans retard. La démocratie que nous avons réalisée ne peut résister à ses ennemis, dont le nombre grandit, qu'en remportant la victoire demain, après-demain et chaque jour qui s'écoulera.

La démocratie américaine fait un effort résolu pour réaliser l'idéal démocratique ¹.

« La formation de classes sociales ² est fatale à la démocratie. » Ce n'est que par un système d'éducation très souple que l'on peut assurer le fonctionnement de la démocratie.

Dans un précédent chapitre, intitulé l'Unité sociale, nous avons expliqué comment la réalisation de certaines valeurs humaines désirables peut faire l'objet d'efforts conscients. On peut créer un milieu scolaire, qui provoquera des réactions jugées favorables à la purification des mœurs sociales et à la création d'attitudes de sympathie, de tolérance, de justice, de respect du droit de propriété et du droit à la vie, aussi bien dans la nation qu'à l'étranger. Nous avons montré que l'on peut faire de la paix, dans le groupe et entre les nations, le but conscient de l'éducation.

Or, la démocratie est devenue le symbole si révérend de certaines valeurs humaines, que l'éducation américaine paraît l'avoir substituée à tous les autres idéals, ou aux autorités extérieures qui régnaient autrefois en classe. Cette réforme sera en complet accord avec la philosophie de l'éducation exposée dans ces pages.

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 101.
2. JOHN DEWEY, *Schools of Tomorrow*, pp. 305, 313.

Dans la première section de ce chapitre, on a vu que la démocratie se manifestait dans certaines institutions politiques et sociales. L'explication que Dewey donne de la présence de cet esprit démocratique est lumineuse. « L'élargissement du domaine des intérêts partagés, et la libération d'une plus grande variété de capacités personnelles qui caractérisent une démocratie ne sont pas, évidemment, le produit de la réflexion et de l'effort conscient. Au contraire, ils sont provoqués par les progrès réalisés dans l'industrie et le commerce, par les voyages, les déplacements et l'intercommunication, qui ont été rendus possibles grâce à la domination que la science exerce sur les énergies naturelles ¹. »

Nous sommes donc encore sur un terrain solide ; nous voyons que les valeurs, que nous nous proposons de favoriser, se trouvent déjà spontanément dans la nature, par suite du progrès réalisé dans les arts appliqués. Nous voulons simplement les entretenir et les développer dans l'espoir et la croyance que le meilleur moyen d'assurer : liberté à tous les membres de la communauté, participation égale de tous aux biens, adaptations et changements sociaux, politiques et académiques, sans provoquer de désordre, c'est d'organiser une vie à laquelle président les institutions démocratiques. L'éducation de demain, nous l'avons déjà proclamé, veut voguer à toutes voiles vers le port de la démocratie. Faire comprendre le lien qui unit la démocratie et l'éducation et propager cette notion est, peut-être, la phase la plus significative des tendances actuelles en matière d'éducation ².

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 101.

2. JOHN DEWEY, *Schools of Tomorrow*, p. 305.

L'expansion de la sociologie appliquée dépend d'une application plus sérieuse des idéals démocratiques d'éducation.

La sociologie évolue aussi d'un mouvement parallèle à celui que nous venons de signaler pour l'éducation. Cette science a débuté comme une espèce de philosophie de l'histoire ; elle s'est consacrée de toutes ses forces au succès de la démocratie. Toutefois, pendant longtemps, on pensait que ses efforts dans cette direction avaient été réalisés grâce à une forme démocratique de gouvernement, par le suffrage universel et l'instruction du peuple. En fait, de nombreux groupements, y compris les sociologues, croyaient couramment qu'instruction universelle et démocratie étaient synonymes. L'exemple de l'instruction allemande ébranle cette croyance jusque dans ses fondements. Les révélations du but auquel une éducation à la prussienne peut conduire, si haute et si universelle soit-elle, a réveillé et renouvelé la ferveur des Etats-Unis pour une démocratie véritable. Nous avons maintes preuves que les chefs du mouvement en faveur de l'éducation, en Amérique, sont convaincus, plus que jamais, qu'il ne suffira pas d'instruire, mais que la question de l'attitude que l'école prend à l'égard de la vie, et la tournure d'esprit donnée aux enfants des écoles est de première importance. En d'autres termes, ces leaders reconnaissent que le système d'instruction allemand donnait au peuple un enseignement très suffisant, mais qu'il ne leur apprenait pas ce qu'il fallait.

Récemment, la sociologie a commencé à admettre, non seulement sa dépendance envers l'éducation à un point de vue tout à fait nouveau, mais elle s'est aperçue également qu'elle avait de nouveaux domaines à explorer. Les promoteurs de la science semblent, aujourd'hui, se rendre compte que les cours donnés à l'école et la promulgation

de lois ne suffiront pas à renverser les barrières dressées entre les classes sociales, les races et les nations. De simples explications ne peuvent guère faire comprendre aux élèves, étudiants et adultes, toute la portée de leur rôle dans la société, dans le monde, ou l'importance des intérêts partagés par la collectivité ; pourtant, un sociologue aussi éminent que Ward aurait pensé que l'éducation complétait sa fonction en suivant cette méthode. Il croyait que le progrès spontané cède devant le progrès téléique, et que la « telesis » individuelle, à son tour, s'efface de la même manière devant la « telesis » collective. Il croyait que l'éducation peut hâter cette opération. Nous sommes de son avis. Toutefois, il comptait beaucoup trop sur le pouvoir de l'intellect pour favoriser l'action collective. De même, les sociologues commencent à comprendre que l'éducation consiste en autre chose que l'étude de tout cela. L'éducation démocratique veut qu'on vive ces choses. En général, les élèves et les étudiants acquièrent l'aptitude à intellectualiser et « émotionaliser » leurs propres actions, par rapport à celles des autres, en participant à une diversité de stimulus qui accorde une prime d'encouragement à la variation de leurs actions ¹. Cette libération constante de pouvoirs latents a pour résultat de faire naître chez l'individu un sens plus profond de sa responsabilité et, en retour, lui donne la joie de la liberté ². Ainsi, quand le sociologue arrivera à reconnaître l'insuffisance absolue des explications abstraites et intellectualistes, pour aussi claires qu'elles soient, son évolution atteindra le confluent dont nous avons parlé. La reconnaissance mutuelle de l'interdépendance de l'éducation et de la sociologie sera alors pleinement établie.

L'éducation démocratique du peuple exige, avant tout,

1. En général, seuls les problèmes actuels peuvent fournir le maximum de stimulus.

2. « C'est parce qu'il est responsable qu'il se croit libre », voir P. FAUCONNET, *La Responsabilité*, p. 392.

les efforts combinés de l'éducateur et du sociologue. La décision, prise par l'éducateur moderne, de rejeter toutes les influences extérieures qui, autrefois, exerçaient leur domination sur l'éducation, a placé le sociologue dans une situation pleine de lourdes responsabilités. Espérons que cela ne lui fera jamais concevoir le dessein de devenir un prince, un pape ou potentat. C'est la première fois, dans l'histoire du monde, qu'une philosophie de l'éducation a été conçue sur une base qui rend presque nulles les chances de domination des forces extérieures, égoïstes ou de classe. L'auxiliaire du développement de l'idéal ne peut être que la vie elle-même, et jamais ni les croyances des individus, ni les groupes quels qu'ils soient, ni l'Etat. Si les sociologues ou les chefs de la pensée démocratique permettent jamais qu'on les couronne, ils donneront au monde la preuve qu'ils ont perdu le droit d'agir comme chefs. Leur acte indiquerait qu'ils essaient de se substituer à l'auxiliaire dont nous avons parlé. La joie de leur fonction sera toujours de découvrir de nouvelles valeurs humaines, que l'éducateur essaiera de réaliser au moyen d'un milieu approprié.

Educateur et sociologue ayant tous deux accepté (en Amérique) la société démocratique comme la réforme la plus désirable de l'ordre social, ne s'occupent « donc pas de trouver une fin en dehors de l'opération pédagogique à laquelle l'éducation est subordonnée. Toute leur conception le leur interdit »¹. Le lecteur ne manquera pas de remarquer que cette philosophie de l'éducation concorde absolument avec les doctrines sociologiques de M. Durkheim.

1. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 117.

Il faut accorder à la démocratie plutôt plus de confiance que moins.

Malgré le pessimisme, dont nous avons pu faire preuve dans ces pages, nous pensons avoir réussi à démontrer que la conception de l'éducation de Dewey a déjà fait beaucoup d'adeptes aux Etats-Unis. On pourrait citer un grand nombre d'écoles, dans presque tous les Etats de l'Union, qui appliquent entièrement ses doctrines. Presque toutes les écoles font des efforts dans cette direction. L'introduction rapide de la sociologie dans les écoles est, en elle-même, la preuve que l'éducation cherche une base nouvelle. Une fois que la sociologie pratique (telle que nous l'avons indiquée au chapitre IV) entre dans une école, toute l'atmosphère se transforme. La vie, dans cette école, prend une signification plus profonde. Les mœurs et le sens de la responsabilité s'élèvent. L'auteur a eu l'occasion de noter ces changements dans un grand nombre d'écoles, dans divers Etats de l'Union. Les religions et l'enseignement formaliste de l'école et de l'Eglise, les règlements scolaires ont essayé en vain d'obtenir des écoliers qu'ils n'emploient pas des mots grossiers ; ils se sont efforcés en vain de leur inculquer le respect d'eux-mêmes et d'autrui, de les détourner de l'usage des boissons alcooliques et, enfin, de développer chez eux le sentiment de la fraternité. Quand ils y réussissaient, leur succès n'était que partiel. Lorsque la physiologie, l'hygiène et la sociologie ont exercé leur influence sur l'esprit de l'école, elles ont accompli, en quelques années, ce que la religion et tous les autres buts extérieurs n'ont jamais pu réaliser. C'est cet esprit qui a fait les Etats-Unis « seers », plutôt que le puritanisme, comme tant de nos amis européens se l'imaginent. La diffusion de la science dans les masses leur fait sentir leur responsabilité et, dans ce cas

tout au moins, elles ont répondu par l'une des mesures les plus démocratiques que l'histoire ait enregistrée.

L'introduction de la sociologie dans nos écoles et, ce qui est plus important encore, l'acceptation des solutions sociologiques pour tous les problèmes, qui se posent en dehors de l'école, et pour l'opération pédagogique elle-même, a été favorisée, aux Etats-Unis, par des circonstances exceptionnelles. Dans notre pays, on compte sur des changements. En fait, si le changement n'empêche pas quelqu'un de gagner de l'argent, il est le bienvenu. Nous avons l'« école unique », et c'est probablement la source de notre force démocratique. Il faut vivre en Europe plusieurs années pour se rendre compte des nombreux vices de la société que nous évitons, et de ceux dont nous n'entendons jamais parler, parce que tout le monde fréquente la même école.

La co-éducation (écoles mixtes) est une autre preuve de nos sentiments démocratiques, et son influence sur la morale a été extrêmement bienfaisante. De même, il ne faut pas oublier que nos écoles n'ont, pour ainsi dire, jamais été troublées par les controverses religieuses, les gens ayant pu, en toute liberté, consacrer leur énergie à des problèmes concernant les faits de l'expérience plutôt qu'à de stériles querelles religieuses.

Le professeur Cooley, à propos des organisations de la vie publique américaine, des relations économiques, bref, de toute espèce de mouvement collectif en vue du bien public, prétend que nous obtenons « une meilleure discipline, en accordant plutôt plus que moins de confiance à la démocratie, pourvu que cette confiance ne soit pas simplement passive, mais comporte l'emploi énergique de méthodes pédagogiques »¹. Ici encore, le sociologue reconnaît sa dépendance envers l'éducation. Les ouvrages de Cooley comptent parmi les études les plus autorisées sur le

1. C. H. COOLEY, *Social Process*, p. 149.

développement et le fonctionnement de la démocratie américaine et, cependant, la citation ci-dessus montre jusqu'à quel point, il se rend compte que les diverses expressions de la nature humaine ont absolument besoin d'une nourriture pédagogique robuste, si l'on veut que la démocratie soit assez forte pour maintenir, et continuellement perfectionner l'ordre social. Sa foi en la démocratie américaine est grande, comme le prouvent ces paroles : « Dans la mesure où nous avons honnêtement et complètement appliqué l'idéal démocratique, il ne nous a jamais failli ¹. »

L'éducation et la sociologie ont fait cause commune.

« Avec l'expansion des idées de démocratie et l'intérêt que, par suite, les individus portent aux problèmes sociaux, le peuple commence à comprendre que chacun, quelle que soit la classe sociale à laquelle il appartient, a droit à une éducation qui réponde à ses besoins et que, dans son propre intérêt, l'Etat doit lui donner satisfaction ². » Aux Etats-Unis, probablement plus que partout ailleurs, le développement de la démocratie dont parle le professeur Dewey, se manifeste surtout dans les écoles. Il a été accompagné, comme le dit Dewey, d'un intérêt nouveau pour les problèmes sociaux. Cela prouve donc au lecteur que l'éducation américaine, à mesure qu'elle est devenue de plus en plus démocratique, est entrée dans le domaine de la sociologie. La nature des problèmes actuels d'éducation démocratique, tels qu'ils ont été conçus par le professeur, semble nécessiter de plus en plus l'avis autorisé du sociologue, plutôt que celui du prêtre ou des personnages qui avaient l'habitude de considérer l'école

1. *Ibid.*

2. JOHN DEWEY, *Schools of Tomorrow*, p. 306.

comme un instrument, destiné à servir des intérêts autres que ceux des élèves de l'école.

Que faut-il comprendre par cette déclaration de Dewey, « que chacun a le droit d'exiger une éducation qui réponde à ses besoins », et, par la phrase suivante, « l'Etat, dans son propre intérêt, doit lui donner satisfaction ? » Des observateurs pénétrants ont, récemment, signalé que les nations ne donnent pas, à une grande partie de la population, l'instruction qui correspond réellement à ses besoins. Le doyen Inge, qui est bien connu, nous dit que « la vie de l'électeur des villes se passe dans un milieu entièrement créé par le machinisme, et est faite de circonstances où son libre arbitre est perpétuellement gêné par la contagion du milieu artificiel ; s'il tombe mort, sa place peut être prise en une heure..... Si la désaffection du citoyen continue ou empire, la démocratie disparaîtra et, avec elle, la civilisation ¹ ». Peut-être a-t-il raison. Il est bon d'écouter son conseil ². Si la démocratie en arrive là, ce sera simplement parce qu'elle aura adopté « le type passif », qui ne comporte pas « l'usage énergique des méthodes pédagogiques », que le professeur Cooley déclare absolument indispensable ³. L'auteur remarque qu'il y a un grand nombre d'électeurs, non seulement aux Etats-Unis, mais aussi en Angleterre, en France et en Allemagne, qui se rendent parfaitement compte que leur instruction ne leur permet pas de faire face aux besoins que la démocratie leur a imposés. On peut facilement constater un sentiment de découragement parmi un grand nombre d'hommes bien intentionnés, qui seraient heureux de rendre de réels services à la Société et à l'Etat, si seulement ils savaient

1. W. R. INGE, *Democracy and the Future*, Atlantic Monthly, mars 1922.

2. Cette menace a déjà été signalée sous une autre forme par le mécontentement grandissant de la classe ouvrière. Voir l'opinion du professeur FISHER, voir p. 312.

3. Voir section précédente, p. 396.

comment voter d'une manière plus intelligente. Il y en a beaucoup qui font de sérieux efforts pour comprendre le problème du paiement des réparations, de la dépréciation de l'argent, des loyers élevés, de la vie chère, et surtout, qui se demandent avec anxiété comment, au moyen du bulletin de vote, ils pourraient exercer le maximum d'influence pour l'établissement de la paix mondiale ; mais, hélas, ils confessent que l'instruction que les divers Etats leur ont donnée n'a pas été suffisante, pour leur permettre de porter un jugement éclairé sur les mérites des individus ou sur les problèmes qui sollicitent leur suffrage. En d'autres termes, la bonne volonté du peuple est supérieure à sa capacité de compréhension du fonctionnement du gouvernement. Ainsi, les systèmes pédagogiques de tous ces pays sont manifestement condamnés, par le fait qu'ils ne peuvent pas satisfaire à la première partie de la demande de Dewey. Il est facile de comprendre qu'il serait fatal à une démocratie que ses membres, de plus en plus nombreux, aillent aux urnes d'année en année, et qu'ils aient, en même temps, de plus en plus, l'impression que, quel que soit le parti au pouvoir, il n'y a pas de réformes ou d'améliorations dignes de ce nom, qui aient jamais chance d'aboutir. Dans presque toute société, on rencontre un certain nombre de gens qui partagent cette philosophie pessimiste : phénomène remarquable des temps modernes, ce pessimisme n'est pas toujours l'apanage des individus peu instruits. On en rencontre un nombre singulièrement élevé parmi les professeurs des lycées et collèges qui, bien qu'ayant très certainement reçu une solide instruction, n'ont pas constaté que leur éducation répondait à leurs besoins ; ils se rendent bien compte que leurs facultés ne peuvent pas s'épanouir dans le monde actuel. Ces observations prouvent que le Congrès, les législatures d'Etat, le Sénat et la Chambre des députés n'ont pas encore compris le sens de la phrase « le développement des idéals

démocratiques exige une réforme de l'instruction¹ ».

La Société ne doit jamais permettre qu'un grand nombre de ses citoyens aient la sensation que leur vie mène à un cul de sac. Une société qui nourrit cet état d'esprit est mûre pour la révolution et la destruction générale. Or, le système pédagogique que cette étude défend, résoud justement cette difficulté. Il propose un but qui est continuellement en marche. La tâche des professeurs et des administrateurs des écoles est de ne pas entraver cette marche. Il faut trouver des moyens de supprimer les freins, d'un type nouveau, que chaque âge peut produire. Par exemple, les Etats-Unis, à l'heure actuelle, subissent l'influence que la richesse accumulée exerce sur l'éducation ; en Angleterre, le succès des forces réactionnaires s'oppose à l'entrée en vigueur de la loi Fisher ; en France, le projet du ministre de l'Instruction publique aboutit, pratiquement, à rendre l'étude du latin obligatoire pour tous ceux qui se destinent aux carrières libérales.

L'instruction de l'individu doit embrasser l'ensemble de la vie et, en outre, doit le mettre suffisamment en contact avec les influences dirigeantes de la nation à laquelle il appartient ; de cette manière, il ne perdra jamais de vue sa propre et immédiate responsabilité, quant à la direction et aux actes de la société dont il fait partie.

Or, ce qui est le droit des individus est aussi, nous l'avons vu, l'intérêt immédiat de l'Etat. Si l'Etat démocratique ne donne pas satisfaction à ce besoin d'éducation de l'individu, il se trouvera bientôt subjugué par des groupes formés dans son sein, qui sauront trouver des combinaisons pour faire fonctionner la machine de l'Etat dans leur propre intérêt. En fait, ceux qui étudient la science politique, constatent qu'aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne et en France, des groupes particuliers ont déjà

1. JOHN DEWEY, *Schools of Tomorrow*, p. 306.

pris en main les rênes du gouvernement, à un point qui fait courir les plus grands dangers à la démocratie de demain. Il n'y a pas longtemps, les nations ont enduré les horreurs effroyables de la guerre pour que le monde puisse jouir de la démocratie. Le grand-prêtre de l'idéal nous dit que sa paix doit être « établie sur les fondations éprouvées de la liberté politique ». Ce sont justement ces fondations que nous avons éprouvées au cours de ces pages. Nous avons montré les fissures qui compromettront certainement la solidité de l'édifice, si l'Etat ne réussit pas à maintenir largement ouvertes les avenues des intérêts humains, de l'activité humaine et des énergies du peuple tout entier.

L'avènement de classes privilégiées est une menace certaine pour « ces fondations ». Vingt-quatre hommes sont à la tête de l'U. S. Steel Corporation ; ils sont également présidents, vice-présidents ou directeurs de 55 0/0 des chemins de fer des Etats-Unis, si l'on compte d'après la valeur de ces chemins de fer et les actions et obligations qu'ils détiennent. Nous avons là un petit groupe d'individus, qui ont un droit de regard sur toutes les affaires des Etats-Unis et du Monde. Le danger, c'est que les masses s'habituent à accepter ce phénomène comme quelque chose de tout naturel. Dans la mesure où ces groupes privilégiés réussissent à engager le Gouvernement et les intérêts du peuple dans une voie qui leur est profitable, nous pouvons dire que les masses deviennent, dans la même mesure, une « classe sujette », dont l'horizon se rétrécit à proportion. « Lorsque la Société se partage en classe privilégiée et classe sujette, l'endosmose sociale ne s'effectue pas. Les maux qui, de ce fait, frappent la classe supérieure sont moins apparents, mais tout aussi réels. Sa culture tend à être stérile, à vivre sur elle-même, son art se traduit en formules brillantes et artificielles, sa richesse devient du faste ; son savoir se spécialise à l'extrême ; son attitude est dédaigneuse plutôt qu'humaine ».

Les scissions de la société peuvent tenir à d'autres causes que la richesse. Les résultats sont, sensiblement, ceux que nous venons de mentionner. Il est facile de constater que l'existence en Europe de la classe bourgeoise et des écoles qu'elle fréquente, ainsi que les soi-disant classes supérieures, produit des individus spécialisés à l'extrême, et dont les manières sont hautaines plutôt que distinguées. On voit qu'ils n'ont pas « entretenu ce commerce libre et sur un pied d'égalité qui naît d'une variété d'intérêts partagés »¹. C'est en Europe, également, qu'on peut constater l'effet de « ces barrières de classe rigides qui s'opposent à la libre réaction des expériences les unes sur les autres »². « L'action tend à devenir routine pour la classe opprimée, et capricieuse, sans objet, violente, dans le cas de la classe occupant matériellement la meilleure situation »³. »

Prise dans son ensemble, l'instruction européenne présente les défauts d'une éducation organisée dans un intérêt de classe. Par exemple, l'instruction primaire y est plus routinière qu'en Amérique, et, les individus qui sortent des écoles secondaires paraissent plus capricieux et plus violents que ceux qui ont été formés par la grande diversité qu'offre l'instruction démocratique. « Il ne doit pas y avoir un système pour les enfants dont les parents ont des loisirs et un autre pour les enfants des salariés. La séparation physique qu'impose ce système peu propice au développement d'une juste sympathie mutuelle, est le moindre des inconvénients. Le pire, c'est que l'instruction presque uniquement livresque des uns et l'instruction presque exclusivement pratique des autres, crée des habitudes morales et mentales, des idéals et des points de vue tout à fait étrangers »⁴. »

La doctrine qui a cours en Europe c'est que, dans les

1. *Ibid.*, p. 98.

2. *Ibid.*, p. 98.

3. *Ibid.*, p. 98.

4. *Ibid.*, p. 315.

écoles primaires, on apprend aux enfants ce qu'il leur faut savoir pour devenir des citoyens, les rudiments de la science, l'usage des instruments, bref, on les met en mesure de gagner leur pain. On rencontre cette même idée aux Etats-Unis ¹. « L'habileté acquise en dehors de la pensée « n'est reliée à aucun des buts auxquels elle doit être appliquée. Elle laisse l'individu à la merci des habitudes « routinières et du contrôle absolu des autres, qui savent « le but qu'ils poursuivent et qui ne sont pas particulièrement scrupuleux des moyens de réussite ². »

Voici donc quelle est notre thèse : l'Etat, dans son propre intérêt, ne peut pas autoriser un système d'instruction primaire qui donne aux masses les rudiments de la science et un certain talent, mais qui jette un voile sur les problèmes actuels, car il est une proie trop facile pour les groupes appartenant aux classes supérieures dont l'absence de scrupules est un des faits les mieux établis de l'histoire. C'est plus ou moins le cas de tous les Etats. Finalement l'Etat (surtout aux Etats-Unis et en France), s'entourne d'une auréole de gloire parce qu'il proclame la liberté et l'égalité pour tous. « Or, la démocratie qui proclame comme son idéal l'égalité complète de tous, a besoin d'un système d'instruction qui réunisse depuis le début, et pour tous, la science et ses applications sociales, les idées, les travaux pratiques et la compréhension de la raison pour laquelle les choses sont faites ³ ». Notre machine démocratique pourra-t-elle être mise en parfait ordre de marche, avant que ceux qui sont au pouvoir dans les divers Etats précipitent notre civilisation dans l'abîme, c'est ce que nous ne saurons que demain. Les sombres jours de la guerre ont pris fin, mais l'heure présente est

1. Comme nous l'avons remarqué ailleurs, les riches classes commerciales et industrielles sont absolument convaincues que cette éducation convient parfaitement à tous les enfants, sauf les leurs (V. p. 142).

2. JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, p. 179.

3. JOHN DEWEY, *Schools of Tomorrow*, p. 315.

grosse d'angoisse. A travers les âges, les hommes ont placé leur confiance dans la voix du peuple. De nos jours, les forces démocratiques de l'humanité applaudissent aux paroles de Wilson : « A des hommes libres point n'est besoin de tuteurs », ou encore, « la conviction profonde, passionnée de mon cœur, c'est que l'on mette toute sa confiance dans le peuple dans lequel je nous range tous ¹. »

Il n'est donc pas possible d'améliorer la source de notre démocratie, si ce n'est par une évolution de la race elle-même vers un niveau plus élevé. Le perfectionnement de l'éducation consistera à imaginer, à l'infini, des méthodes toujours plus efficaces pour capter à la source les sentiments les plus purs et les plus riches de l'humanité. Le progrès d'un Etat et sa contribution à la civilisation, se mesureront à la manière dont il cultivera et favorisera ces tendances naturelles et vigoureuses qui jaillissent du cœur même de l'humanité.

1. De même, l'ancien président exprimait l'opinion de plus d'un observateur pénétrant quand il disait : « Je ne redoute pas que le peuple américain se lève et fasse quelque chose ; ce que je crains, c'est qu'il ne bouge pas. » (*La Nouvelle Liberté*, p. 108, trad. fr. Maucombe, p. 110). Nous acceptons avec joie le jugement des hommes, mais ce que nous redoutons ce sont leurs actes accomplis sans jugement.

BIBLIOGRAPHIE

- ABBOT (GRACE). *The Immigrant and the Community*, 1917, The Mac Millan Co, New-York.
- ADDAMS (JANE). *Democracy and Social Ethics*, 1902, The Mac Millan Co, New-York.
— *The Spirit of Youth and the City Streets*, 1912, The Mac Millan Co, New-York.
- BAGLEY (W. C.). *School Discipline*, 1914, The MacMillan Co.
— *The Educative Process*, 1918, The MacMillan Co, New-York.
- BALDWIN (JAMES M.). *Social and Ethical Interpretations*, 1897, The Mac-Millan Co, New-York. Traduit en français, 1899, Marcel Giard, Paris.
- BARGY (HENRY). *La Religion dans la Société aux Etats-Unis*, 1902, Colin, Paris.
- BETTS (GEORGE H.). *Social Principles of Education*, 1912, Charles Scribners Sons, New-York.
- BLACKMAR et GILLIN. *Outlines of Sociology*, 1918, The Mac Millan Co, New-York.
- BOGARDUS (EMORY S.). *Introduction to Sociology*, 1917, University of Southern California Press, Cal.
- BOUGLÉ (C.). *Les Idées Egalitaires*, 1908, Alcan, Paris.
— *La Démocratie devant la Science*, 1909, Alcan, Paris.
— *Leçons de Sociologie sur l'Evolution des Valeurs*, 1922, Armand Colin, Paris.
— *Qu'est-ce que la Sociologie ?* 1907, Alcan, Paris.
- BURCH et PATTERSON. *American Social Problems*, 1920, The Mac Millan Co, New-York.
- CARLTON (F. T.). *Education and Industrial Evolution*, 1910, The Mac Millan Co, New-York.
- CARVER (THOMAS N.). *Sociology and Social Progress*, 1910, Ginn et Co, Boston.
- CESTRE (C.). *Production Industrielle et Justice Sociale en Amérique*, 1921 Garnier, Paris.
- CHANCELLOR (W. E.). *Educational Sociology*, 1919, The Century Co, New-York.
- CLOW (FREDERICK R.). *Principles of Sociology with Educational Application*, 1920, The MacMillan Co, New-York.

- COOLEY (CHARLES H.). *Human Nature and the Social Order*, 1902, Charles Scribners Sons, New-York.
 — *Social Process*, 1918, Charles Scribners Sons, New-York.
 — *Social Organization, A study of the Larger Mind*, 1909, Charles Scribners Sons, New-York.
- CUBBERLEY (E. P.). *Rural Life and Education*, 1914, Houghton, Mifflin et Co, Boston.
- DAVENPORT (C. B.). *Heredity in its Relation to Eugenics*, 1911, Henry Holt et Co, New-York.
- DEALEY et WARD. *A Text-Book of Sociology*, 1916, The Mac Millan Co, New-York.
- DEVINE (EDWARD T.). *Misery and its Causes*, 1909, The Mac Millan Co, New-York.
- DEWEY (JOHN). *Schools of Tomorrow*, 1915, Dutton et Co, New-York.
 — *Democracy and Education*, 1917, The MacMillan Co, New-York
 — *The School and Society*, 1900, The University Press, Chicago.
- DOPP (KATHERINE E.). *Industrial and Social History Series*, 1903, Rand, McNally Co, Chicago.
- DRESSLAR (FLETCHER B.). *Rural, Schoolhouses and Grounds*, 1914. Bureau of Education.
- DUBOIS (W. E. B.). *The Souls of Black Folk*, 1904, McClurg et Co, Chicago.
- DUDGALE (R. L.). *The Jukes : A Study in Crime, Pauperism and Heredity*, 1910, G. Putnam's Sons, New-York.
- DURKHEIM (E.). *Les Règles de la Méthode Sociologique*, 1895, Alcan, Paris.
 — *De la Division du Travail Social*, 1902, Alcan, Paris.
 — *Les Formes Elementaires de la Vie Religieuse*, 1912, Alcan, Paris.
 — *Education et Sociologie*, Introduction de Paul Fauconnet, 1922, Alcan, Paris.
- ELLIS (HAVELOCK). *The Task of Social Hygiene*, 1912 ; Houghton et Mifflin, Boston.
- ELLWOOD (CHARLES). *Sociology and Modern Social Problems*, 1919, American Book Co, New-York.
 — *Sociology in its Psychological Aspects*, 1912, D. Appleton et Co, New-York, traduction française de P. Combret de Lanux, 1914, Marcel Giard, Paris.
- FAIRBANKS (ARTHUR). *Introduction to the Study of Sociology*, 1901, Charles Scribners Sons, New-York.
- FAIRCHILD (HENRY P.). *Outline of Applied Sociology*, 1916, The Mac Millan Co, New-York.
- FAUCONNET (PAUL). *La Responsabilité*, 1920, Alcan, Paris.
 — *L'Œuvre Pédagogique de Durkheim*, dans la *Revue Philosophique*, Mars, 1922 Alcan, Paris.
- FAUCONNET et MAUSS. *Sociologie*, Grande Encyclopédie.
- FERRIS (HELEN J.). *Girls' Clubs : Their Organization and Management*, 1918, Dutton et Co.
- GARNER (JAMES W.). *Idées et Institutions Politiques Américaines*, 1921, Giard et Co, Paris.
- GEORGE (HENRY). *Progress and Poverty*, 1916, Doubleday, Page et Co, New-York.

- GIDDINGS (F. H.). *The Principles of Sociology*, 1896, The Mac Millan Co, New-York, Traduit en français, 1897, Giard, Paris.
 — *Descriptive and Historical Sociology*, 1906, The Mac Millan Co, New-York.
- GODDARD (HENRY H.). *School Training of Defective Children*, 1914; World Book Co.
 — *The Kallikak Family*, 1912, The MacMillan Co, New-York.
- GUMPOWICZ (L.). *Sociologie et politique*, 1898, Giard, Paris.
- GUYER (M. F.). *Being Well Born : An Introduction to Eugenics*, 1916, The Bobbs-Merrill Co, Indianapolis, Ind.
- GUY-GRAND (G.). *La Démocratie et l'Après-Guerre*, 1922, Garnier frères, Paris.
- HALL (G. STANLEY). *Educational Problems*, 1920, Doubleday, Page et Co, New-York.
- HANUS (P. H.). *Educational Aims and Educational Values*, 1899, The Mac-Millan Co, New-York.
- HAUMANN (E.). *Die Berufsschule*, verlag von Julius Beltz, Langensalze.
- HENDERSON (E. N.). *A Text-Book on the Principles of Education*, 1915, The MacMillan Co, New-York.
- HENDERSON (C. R.). *The Social Spirit*, 1903, Scott, Forsman et Co, Chicago.
- HINSDALE (B. A.). *Horace Mann and the Common School Revival in the United States*, 1913, Charles Scribners Sons, New-York.
- JENKS et LAUCK. *The Immigration Problem*, 1913, Funk et Wagnalls Co, New-York.
- JEWETT (FRANCIS G.). *The Next Generation : A Study in the Physiology of Inheritance*, 1914, Ginn et Co.
- JONHSTON (CHARLES H.). *The Modern High School : Its Administration and Extension with Examples and Interpretations of Significant Movements*, 1914, Charles Scribners Sons, New-York.
- JUDD (CHARLES H.). *The Evolution of a Democratic School System*, 1918, Houghton, Mifflin Co, Boston.
- KAWERAU (SIEGFRIED). *Soziologische Pädagogik*, 1921, Queller et Meyer, Leipzig.
- KELLER (ALBERT G.). *Societal Evolution*, 1915, The Mac Millan Co, New-York.
- KELSEY (CARL). *The Physical Basis of Society*, 1916, Appleton et Co, New-York.
- KERSCHENSTEINER (G.). *Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden*, 1916, Teubner, Leipzig.
- KING (W. I.). *The Wealth and Income of the People of the United States*, 1919, The MacMillan Co, N. Y.
 — *Social Aspects of Evolution*, 1912, The Mac Millan Co, New-York.
- LAPIE (PAUL). *Pédagogie Française*, 1920, Alcan, Paris.
- LEAVITT (FRANK M.). *Examples of Industrial Education*, 1912, Ginn et Co, Boston.
- LEVY-BRUHL (M.). *La Morale et la Science des Mœurs*, 1920, Alcan, Paris.
- LILIENFELD (P. de). *La Pathologie sociale*, 1896, trad. fr., Giard, Paris.
- MCDUGALL (WILLIAM). *An Introduction to Social Psychology*, 1914, John Luce et Co, Boston.

- MILLER H. A.). *The School and the Immigrant*, 1916, Cleveland Education (Survey Reports, Russell Sage Foundation).
- NEARING (SCOTT). *Social Adjustment*, 1911, The Mac Millan Co, New-York.
— *Income*, 1915, The Mac Millan Co, N. Y.
- NORRENBERG (J.). *Die Deutsche Höhere Schule nach dem Weltkriege*, 1915, Teubner, Leipzig.
- O'SHEA (M. V.). *Social Development and Education*, 1909, Houghton, Mifflin, Boston.
- PAGE (THOMAS N.). *The Negro : The Southerner's Problem*, 1904, Charles Scribners' Sons, New-York.
- PARMELEE (MAURICE). *Poverty and Social Progress*, 1916, The Mac Millan Co, New-York.
- PARODI (D.). *La Philosophie Contemporaine en France*, 1919, Félix Alcan Paris.
- PATRI (ANGELO). *Vers l'école de Demain*, préface de F. Buisson, 1919, Hachette, Paris.
- PAYNE (E. GEORGE). — *Education in Accident Prevention*, 1919, Lyons Carnahan, New-York.
- RATZENHOFFER (G.). *Die Sociologische Erkenntnis. Positive Philosophie des sozialen Lebens*, Leipzig, 1898.
- RIPLEY (W. Z.). *Trusts, Pools and Corporations*, Ginn et Co, Boston.
— *The Races of Europe*, 1899, D. Appleton, New-York.
- ROMAN (F. W.). *Die deutsche gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungs- und Fachschulen und die industriellen und kommerziellen Schulen in den Vereinigten Staaten*, 1910, Duncker et Humblot, Leipzig.
— *Industrial and Commercial Schools in the United States and Germany*, 1914, G. P. Putnam's Sons, New-York.
— *The Schools of Europe since the Great War*. Routledge et Sons, London.
- ROSS (EDWARD A.). *Social Psychology*, 1915, The Mac Millan Co, New-York.
— *Foundations of Sociology*, 1905, The Mac Millan Co, New-York.
— *Social Control*, 1901, The MacMillan Co, N. Y.
- SCHAEFFER (DIETRICH). *Wir Wurden Wir ein Volk ? Wir Können Wir es Bleiben ?* 1919, Lehmann's Verlag, Munich.
- SIMMEL (G.). *Soziologie*, 1908, Duncker u. Humblot, Leipzig.
- SMALL (ALBION W.). *General Sociology*, 1905, University of Chicago Press, Chicago.
- SMITH (WALTER R.). *An Introduction to Educational Sociology*, 1917, Teachers' College, Columbia University.
- SNEDDEN (DAVID). *Problems of Educational Readjustment*, 1913, The Riverside Press, Cambridge.
— *A Diges. of Educational Sociology*, 1917, Teachers' College, Columbia University.
— *Sociological Determination of Objectives in Education*, J. B. Lipincott et Co, Philadelphia.
- SPENCER (H.). *Education, Intellectual, Moral and Physical*, 1906, Williams et Norgate, London.
- SUMNER (WILLIAM G.). *Folkways*, 1906, Ginn et Co, Boston.
— *War and other Essays*, 1914, Yale University Press, New Haven.
- TARDE (G.). *Etudes de Psychologie Sociale*, 1898, Giard, Paris.

- TAUSSIG (F. W.). *Principles of Economics*, 1915, The Mac Millan Co, New-York.
 — *Press, the Tariff and Reciprocity*, 1920, The Mac Millan Co, New-York.
- TOWNSE (EZRA T.). *Social Problems*, 1921, The Mac Millan Co, N. Y.
- VAN HISE (C. R.). *The Conservation of Natural Resources in the United States*, 1918, The Mac Millan Co, N. Y.
- VEBLEN (T.). *The Theory of the Leisure Class*, 1899, The Mac Millan Co, New-York.
 — *The Higher Learning in America*, 1918, B. W. Huebsch, New-York.
- WALLAS (GRAHAM). *The Great Society*, 1914, The Mac Millan Co, New-York.
- WARD (LESTER F.). *Dynamic Sociology*, 1896, D. Appleton, N. Y.
 — *Outlines of Sociology*, 1898, The Mac Millan Co, New-York.
 — *Applied Sociology*, 1906, Ginn et Co, Boston.
 — *Pure Sociology*, 1906, Ginn et Co, Boston, trad. fr., 1906, Giard, Paris.
 — *The Psychic Factors of Civilization*, 1906, Ginn et Co, Boston.
- WASHINGTON (BOOKER). *Tuskegee and its People: Their Ideals and Achievements*, 1906; D. Appleton et Co, New-York.
 — *The Story of the Negro*, 1909, Doubleday, Page et Co, New-York.
- WARNER (AMOS G.). *American Charities*, 1894, Thomas Cromwell et Co, New-York.
- WILSON (WOODROW). *The New Freedom*, 1921, Doubleday, Page et Co, New-York. Traduit : *La Nouvelle Liberté*, 1913, par Emile Maucombe, Editions du Temps Présent, Paris.
- WORMS (RENÉ). *Philosophie des Sciences Sociales*, 1903-1907, Giard, Paris.
 — *La Sociologie, sa nature, son contenu, ses attaches*, 1921, Giard, Paris.

RAPPORTS

- Tenth Annual Conference of Educational Associations*, 1922, Educational College, London.
- L'Université Nouvelle. La Doctrine*, par « Les Compagnons », 1919, Fischbacher, Paris.
- Rapport sur Marriage and Divorce*. United States Census, 1909.
- Committee of Fifty Reports on :*
- Liquor Problem. Summary of Investigations.
 - Liquor Problem. Economic Aspects.
 - Liquor Problem. Legislative Aspects.
 - Liquor Problem. Physiological Aspects.
 - Liquor Problem. Substitute of Saloon.
- Anti-Saloon League, American Publishing Co. Westerville, Ohio.
-

INDEX

- Accaparement des terres.* Clef de voûte du système des trusts, 233.
- Addams (Jane),* fonda Hull House, 54.
- Amérique.* Jusqu'à quel point elle est vraiment démocratique, 383.
— Jouit déjà de nombreuses réformes sur des questions qu'on discute encore en Europe, 397.
- Arbeitsschule.* Son programme, 376.
- Argent.* La domination de la puissance d'argent, 234.
- Armées.* Ne peuvent être maintenues sans entretenir un sentiment nationaliste, 314.
- Armements.* Pour la paix, 314.
- Athlète.* Sa place au collège, 222.
- Bagley (W. C.)* Sur la fonction de l'école, 352.
— Educateur reconnaissant sa dette envers la sociologie, 352.
- Barrières.* Danger des barrières immuables, 399.
- Blackmar et Gillin.* Résumé de leurs doctrines sociologiques, 135.
- Bouges.* Dans les régions de tarif douanier élevé, 285.
- Bouglé (C.).* Recommande l'observation personnelle des faits sociaux, 99.
— Ses idées sur les méthodes pour assurer la paix, 323.
— Enumère les conditions qui permettent à une société de durer, 336.
- Boy Scout Movement.* Ses rapports avec l'éducation, 209.
- But.* Un vrai but dans l'Education, 361.
- Brevets d'invention.* Comme sources de monopoles, 279.
- Camp Fire Girls.* Leurs relations avec l'éducation physique, 209.
- Capital.* Recherche de sûres garanties, 277.
— Essaie de commander aux professeurs, 295.
- Cestre (Ch.).* Présente le bon côté de l'industrie américaine, 385.
- Charité.* L'enseignement professionnel, tout d'abord œuvre de charité, 166.
— Se sert de l'éducation physique, 206.
- Chauvinisme.* L'Allemagne donne l'exemple d'un extrême chauvinisme, 316.
— Sa menace pour l'Amérique, 324.
— La forme américaine, 327.

- Chambres de commerce.* Mieux organisées que l'enseignement, 308.
- Cheer-Leader.* Son rôle dans les sports, 221.
- Chemins de fer.* Sont accaparés comme nos ressources naturelles, 258.
- Civisme.* Enseigné dans les « High-Schools », 155.
— Se propose d'étudier les questions à l'ordre du jour, 155.
- Civilisation.* Dépend de la stabilisation de l'unité monétaire, 292.
— Développement trop rapide, 310.
- Commerce.* Base d'unité, 336.
- Commercialisme.* Menace l'éducation, 223.
- Compagnons (les).* Leurs idées sur l'éducation, 379.
- Comte (Aug.).* Son influence en Amérique, 21.
— Son étonnement probable devant le développement de la science qu'il a créée, 57.
- Conscience.* Doctrine de son développement, 39.
- Cooley (C. H.).* Etablit une base solide pour l'éducation dans la sociologie, 39.
— Son optimisme, 41.
— Son opinion sur le point faible de notre éducation, 149.
— Nécessité de développer un esprit libéral, 228.
- Crime.* L'Amérique est particulièrement fière des progrès de son traitement, 97.
— Comment expliquer l'accroissement des dépenses qu'il cause, 98.
- Déficiences mentales.* On enseigne aux enfants qu'elles sont héréditaires, 98.
- Démocratie.* Son efficacité est mise à défi, 17.
— Trouve un appui dans l'enseignement sociologique américain, 39.
— Son essence est la liberté, 227.
— Seules conditions qui peuvent lui permettre de fonctionner, 281.
— Quelques-uns des obstacles qu'elle rencontre, 378.
— La « forme » américaine, 381.
— Ne peut autoriser la formation de classes immuables, 390.
— Comment elle naît, 391.
— Ses différences avec l'éducation, 393.
— Dépend entièrement de l'éducation, 404.
— Conditions qui causent sa chute, 399.
— On doit avoir entière confiance en elle, 385.
- Démocratie américaine.* Veut mettre en pratique ses principes, 209.
- Démoralisation.* Les sports, cause de, 221.
- Dépenses.* Comparées à celles des autres nations, 252.
- Désarmement.* Un désarmement matériel peut-il assurer l'unité ? 312.
- Destruction.* Enorme développement des moyens de, 314.
- Développement.* But de l'éducation, 360.
- Devine (Edward F.).* Explique la misère comme résultant d'une organisation défectueuse, 56.
- Dewey (John).* Sur la clef du bonheur, 166.
— Ses vues sur l'enseignement professionnel, 185.
— Sur la valeur du jeu, 213.
— Sur le défaut de liberté économique, 228.
— Son idée sur ce que l'éducation peut encore accomplir, 348.
— Sa définition de l'Education, 350.
- Discipline formelle.* A été considérée comme une fin par l'éducation, 361.

Divorce. Comment on l'explique aux enfants, 86.

Dollar. Doit être stabilisé, 292.

Dons. Leur rôle exceptionnel dans l'établissement de l'enseignement professionnel, 166 et suiv.

— Les dons aux écoles mieux appréciés que les dons aux églises, 176.

— Preuve évidente d'une démocratie mieux établie en Amérique qu'en Europe, 176.

Echange, 283.

Ecole. Un lieu pour travailler et incidemment pour apprendre, 363.

Ecoles commerciales. Leur développement a précédé celui des écoles industrielles, 166 et suiv.

Ecoles communales. Leur popularité aux Etats-Unis, 383.

— Plus en faveur de la Paix que les autres écoles, 344.

Ecoles privées. En Amérique, 383.

Ecoles professionnelles. Etablies pour faire face à la concurrence à l'intérieur et à l'étranger, 176.

Ecoles secondaires. Donnent le savoir mais non pas l'unité, 343.

— L'Education qu'on y donne est surannée dans toutes les nations, 342.

Ecoles Normales. Acceptent la sociologie, 58.

— Champ d'expérience d'éducation, 60.

Economie politique. Son enseignement quelquefois considéré comme dangereux, 276.

Education. La sociologie entre dans l', 15.

— Doit s'adapter au présent, 142.

— Ne comprend que les choses dont l'utilité positive peut être démontrée, 144.

— Ne peut accomplir son œuvre sans l'aide du sociologue, 145 à 148.

— Contrôlée par les classe riches, 188.

— Assume de nouvelles tâches, 268.

— Les limites de son activité, 340.

— Encore organisée pour une société féodale, 342.

— Comme fonction sociale, 351.

— Considérée comme une préparation, 355.

— Trouve sa fin dans le procédé même, 395.

Education physique. Domaine du sociologue, 204.

— N'est que récemment devenue une partie du programme scolaire, 205.

— Point de départ d'un grand nombre de réformes en matière d'éducation, 208.

— Ses relations avec les sièges, l'éclairage, le chauffage, l'eau chaude et froide dans l'école, 209.

— Comme force socialisante, 209.

Education qui déclasse (over-education). Phénomène américain intéressant, 199.

Ellwood (Charles A.). S'accorde avec Cooley, 40.

— Fonde ses doctrines sur le groupe famille, 41.

Emigration. Indûment encouragée par le tarif douanier, 284.

Employeurs. Leur attitude vis-à-vis de l'éducation, 188.

- Enseignement*. Attend son « promoteur », 306.
 — Moins bien organisé que les affaires, 295-303.
- Enseignement de quelques heures par jour* (part-time education). Doit être rendu obligatoire, 191.
- Enseignement mixte*. Application immédiate des idéals sociologiques, 78.
- Enseignement professionnel*. Doit être établi sur une base sociologique, 166.
 — Ses amis et ses ennemis, 177.
- Entschiedene Schulreformer*. Leur programme, 379.
- Ere*. Une ère de malentendus, 309.
- Espoir*. Raisons de, 346.
- Etat*. Ses besoins, 398.
- Europe*. Certains caractères de son éducation, 355.
- Faillite*. Dans la science, 320.
- Faits*. Ne cadrent pas avec les idées, 369.
- Famille*. Son importance toute spéciale dans la sociologie américaine, 76.
 — Base de l'obéissance aux lois morales, 79.
- Fauconnet (P.)*. Cité, 35.
 — Son idée sur la liberté, 341.
- Fisher (H. L.)*. Ministre de l'Instruction publique britannique, 246.
 — Attaque le tabac et les boissons alcooliques, 246.
- Fisher (Irving)*. Cité à propos de la stabilisation du dollar, 292.
 — Ses idées sur les périls de l'Etat moderne, 311.
- Flexner (Abraham)*. Expose les buts de l'éducation, 145.
- Foires*, 337.
- Foot-ball*. Son rôle dans les sports américains, 216.
- Force*. Atteint ses limites pour assurer la paix, 313.
- Forêts*. Gaspillage des, 244.
- Formation*, Théorie de, 365.
- Frontières*. Les idéals dépassent les, 336.
- Garner (J.)*. Son optimisme en ce qui touche la démocratie américaine, 381 et 385.
- Génie*. Son champ d'opération est rétréci, 280.
- Genre humain*. Principe le plus élevé de son amélioration, 405.
- George (Lloyd)*. Favorise l'impôt foncier, 273.
- Giddings (Franklin H.)*. Sa doctrine sur le « sentiment de l'identité dans l'espèce », 32.
 — Résumé de sa doctrine, 129,
 — La sociologie américaine reçoit une base nouvelle qui explique l'association, 33.
 — Essai de faire de la sociologie une science de statistiques, 33.
 — Ni pessimiste ni optimiste, 33.
- Gouvernement*. Sous le contrôle des sociétés, 266.
 — Est la victime d'intérêts particuliers, 265.
- Gratte-ciel*. Ses conséquences sociales, 274.
- Grec et latin*. Opinion de Dewey sur leur valeur, 367.
- Groupe-cas*. Une méthode de la sociologie, 161.

- Guerre*. Il y aura toujours des guerres, 335.
- Guerre de Sécession*. Mit en action des forces qui rendirent pressante la nécessité d'enseigner les sciences sociales, 17.
- Gymnases*. Leur place dans l'éducation, 206.
- Habileté*. Danger de l'habileté acquise sans la réflexion, 404.
- Hambourg*. Le plan de Hambourg, 375.
- Henderson (Charles)*. Allie le sentiment à la science dans les études sociales, 50.
— Sa doctrine sur l'éducation physique, 211.
— Sur la formation de l'école, 352.
- Herbart*. Son idée de l'éducation, 365.
- Hommes d'affaires*, et les sports, 220.
- Honnêteté*. Danger d'être l'unique nation honnête, 318.
- Hull House*. Type bien connu de sociologie pratique, 54.
- Humanité*. Espoirs pour l', 16.
— L'heure de l', 323.
— Penser en termes de, 316.
- Hygiène*. Son influence sur l'éducation physique, 205.
- Idées*. Comment elles sont acquises, 370.
- Ignorance économique*. Raison d', 274.
- Immigrants*. Problème de la vie politique et sociale américaine, 113.
- Immigration*. Sujet populaire dans les Ecoles Normales et dans les « High-Schools », 111.
- Impôt foncier*. Mesure sociale réparatrice, 274.
- Incertitude*. Signe de civilisation arriérée, 293.
- Individu*. Ses droits, 401.
- Instituteur*. Le fait d'avoir été instituteur dans une école de campagne est toujours cité avec fierté, 383.
- Instinct*. Son importance dans l'Education, 334.
- Instruction civique*, 155.
- Intelligence*. Encore loin d'être libérale. 228.
— Insuffisante pour assurer une démocratie, 393.
- Intérêts protégés*. Leurs efforts pour empêcher la diffusion du savoir en matière d'économie politique, 289.
- Inventeurs*. Leurs sacrifices et leurs récompenses, 279.
- Isolément*. Danger pour les savants, 321.
- Jeu*, 205 et 213.
- Jouissances*. Appréciation différente de l'Européen, 253.
- Jordan (David Starr)*. Son idée sur le développement du chauvinisme, 333.
- Kerschensteiner*. Son idée de l'honnêteté allemande, 318.
- King (W. I.)*. Cité à propos de la répartition des richesses, 271.
- Latin*. Devra prouver son importance, 154.
- Lévy-Bruhl (L.)*. Sa conception des possibilités de l'éducation, 364.
- Liberté*. Comment elle peut devenir une illusion, 259.
— L'industrie perd sa, 265.
— Perdue pour le peuple, 266.
— Les professeurs ne sont pas libres, 295 et suiv.
— Sa base mise à l'épreuve, 401.

- Lots sur les tarifs douaniers*, 290.
- Marlage*. Etude abordée avec confiance, 78.
- Masses*. Ont besoin de connaître l'effet économique que produit une population concentrée sur la valeur des terres, 278.
— Accueilleraient le savoir avec joie, 276.
- Mauss (Marcel)*. Cité, 35.
- Maux*. Recherche des remèdes à y apporter, 156 et suiv.
- Médecin scolaire*. Comme aide de l'éducation physique, 207.
- Méthodes d'enseignement de la sociologie*, 60 et suiv.
- Méthode du monde des affaires*. Offrent de précieux enseignements aux professeurs, 303.
- Milieu*. Les individus doivent s'adapter au, 166.
— Son importance pour l'école, 369.
- Monde des valeurs*, clef de l'espoir, 337.
— Naît du commerce, 339.
- Monnaie*. Son instabilité, cause de maux sociaux, 293.
— L'importance de sa stabilisation, 292.
- Monogamie*. Considérée comme un idéal, 78.
- Monopoles*. Etendue de leur puissance, 267.
- Monroë*. Doctrine de, 325.
- Nature sociale de l'homme*, doctrine de Comte, 23.
— Doctrine de Sumner, 24 et suiv.
— Doctrine de Ward, 24 et suiv.
- Nations*. Importance secondaire pour le monde des valeurs, 339.
- Nations*. Leur déclin dû à leur échec dans l'application de changements nécessaires à l'éducation, 363.
- Nationalisme*. Danger de son exagération, 314.
- Nearing (Scott)*. Propose que les richesses appartiennent à ceux qui les ont produites, 282.
- Objets de luxe*. Dépenses exagérées en, 247.
— Dépenses comparées avec celles de l'instruction, 249.
- Optimisme*. On enseigne aux enfants à croire aux progrès sociaux, 101.
- Orientaux*. Opinions des Américains sur les, 114.
- Parallélisme*. Dans le développement de la théorie éducationnelle, 370.
- Patriote*. Le patriote sincère et le prétendu patriote, 324.
- Patriotisme*. Certaines personnes contraintes d'afficher leur, 335.
- Pauvreté*. Etendue et causes expliquées au peuple, 91.
— Paupérisme, on apprend aux élèves à en trouver les causes, 93.
- Payne (E. George)*. L'instruction civique par l'étude des accidents, 161.
- Paysans*. Leurs progrès sociaux rapides en Amérique, 201.
- Pensée*. Ne peut être poursuivie dans l'isolement, 368.
- Pessimisme*. Règne dans les classes instruites, 400.
- Ploutocratie*, 295 et suiv.
- Poutrelles de fer*, 274.
- Préparation*. Comme but dans l'éducation, 355.
- Prisons*. Fréquemment visitées par les élèves, 99.

- Priz.* Causes de hausse et de baisse, 292.
- Production*, 261.
- Professeurs.* Efforts pour restreindre leur enseignement en matière d'économie politique, 289.
- Progrès.* Principes d'un Etat, 405.
- Prohibition des boissons alcooliques.* Résultat de cinquante années d'enseignement dans les écoles, 104.
 — Histoire et développement du mouvement, 102.
 — Mouvement accéléré par l'intervention presque unanime des sociologues, 105.
 — Est considérée comme un progrès vers la réalisation de la véritable démocratie, 105.
 — Fut promulguée dans l'intérêt de la liberté individuelle, 105.
 — Sa promulgation justifiée par les connaissances scientifiques, 106.
- « *Promoteur* ». Nécessaire pour créer l'unité entre éducateurs et sociologues, 306.
- Publicité.* Son influence sur la consommation, 259.
 — Devient une science et un art, 256.
 — Ses dangers pour la vie américaine, 258.
- Questions politiques.* Devront être discutées dans les écoles, 156.
- Raison.* Ses dangers pour la foi et les traditions, 36.
- Récapitulation.* Théorie de l'éducation, 365.
- Réformes.* Qui devront être faites dans l'éducation, 148.
 — Se développent indépendamment dans toutes les nations, 370.
- Règle de conduite unique pour l'homme et pour la femme.* L'éducation américaine insiste sur son importance, 78.
- Rente.* Ne fait pas partie des dépenses de production, 272.
 — Une des grandes causes de l'inégalité des richesses aux Etats-Unis, 274.
 — L'ignorance de ses lois est un péril pour l'ordre social, 277.
- Rente économique.* Appartient à la communauté tout entière, 277.
- Répartition*, 268.
- Ressources.* Dilapidation des ressources, 243.
- Ressources minières.* Leur concentration, 232.
- Ressources naturelles.* Passent dans les mains d'une minorité, 230.
- Revenu.* Plus important que le salaire, 277 et suiv.
- Richesse.* Son influence sur l'éducation américaine, 188.
 — Nécessité de mieux comprendre ses origines, 229.
 — Concentration en Amérique, 230.
 — La concentration est due à l'accaparement des terres, à la formation des trusts, à la mainmise sur les brevets et aux tarifs douaniers protecteurs, 230 et suiv.
 — Sa concentration facilement expliquée, 312.
- Ross (E. A.).* A rendu populaire la sociologie américaine, 36.
 — Ses rapports avec Gabriel Tarde, 36.
 — Emploie pour arme le ridicule, 37.
 — Sur les difficultés de réaliser des progrès, 228.
- Savoir.* Sa diffusion menacée, 295.
 — Donne naissance à l'étroitesse aussi bien qu'à la largeur d'esprit, 319.
 — Incident de l'activité, 369.

- Sciences eugéniques.* Leur diffusion contribue à l'amélioration des conditions sociales, débarrasse des anormaux la société, 95.
- Ségrégation.* Enseignée et recommandée, 93.
— Saine influence sur la conscience américaine, 94.
- Shaefer (Dietrich).* Son opinion sur la grandeur de l'Allemagne, 317.
- Small (Albion W.).* Ses rapports avec Schaeffle, Ratzenhofer et Simmel, 29.
- Smith (Samuel),* Interprète la Bible d'une manière qui la met en harmonie avec les enseignements sociologiques, 51.
- Snedden (David).* Sa place dans l'éducation américaine, 142.
- Société.* Origines expliquées par Sumner, 24-25.
— Origines expliquées par Ward, 25.
— Sa stabilité menacée, 276.
— Rend hommage aux privilèges, 279.
— un chaos, 310.
— danger qu'elle se stratifie, 402.
— Causes de scission, 403.
- Sociétés.* Leur irresponsabilité vis-à-vis du public, 262.
- Société Sociologique Américaine.* Enseigne à standardiser l'enseignement sociologique, 71.
— Recherche ce que l'on enseigne dans la sociologie, 64 à 75.
- Sociologie.* Pénètre dans les Ecoles Normales, 62.
— Dans les Collèges, 126.
— Obtient de bonne heure une place de faveur dans les universités américaines grâce au prestige de Small et Giddings, 29.
— Ses doctrines en conflit avec le clergé, 30.
— Se prépare à s'adapter aux conditions américaines, 34 et suiv.
— Devient pratique et populaire, 34.
— Débute comme étude des aumônes et des sanctions, 48.
— Regardée favorablement aux Etats-Unis, 53.
— Devient la pierre fondamentale de l'enseignement américain, 76.
— A fourni une contribution importante à la solution du problème de l'immigration, 114.
— Pourra être employée utilement à l'amélioration des régimes de gouvernement, de production, de la religion et de la vie domestique, 145.
— Aidera à fournir les buts de l'éducation, 142 à 145.
— Ses méthodes sont mieux appréciées, 154.
— Doit encore affronter l'épreuve suprême, 225.
— Sa place en France, 226.
— Sa lutte contre l'ignorance et l'égoïsme, 245.
— Responsabilité de son enseignement vis-à-vis des enfants des travailleurs, 258.
— Son accès dans l'éducation, 390.
— Son pouvoir sur la morale, 395.
- Sociologue.* Est en possession d'une mine d'espoir, 70.
— Son champ d'activité défini par Snedden, 141-142.
— Entreprend d'améliorer l'éducation, 142.
— Reconnait sa dette vis-à-vis de l'Education, 352.
— Etendue de son activité, 145.
— Trouve de l'intérêt à résoudre les problèmes de l'instruction professionnelle, 185.
— Secondé par l'éducateur sur la question de souveraineté nationale, 335.

- Sociologie éducationnelle*, 142.
- Sociologie pratique*. Conditions qui exigèrent son application, 44.
— Son influence sur la sociologie théorique, 56.
- Soupçons*. Les soupçons continuels à l'égard des étrangers sont suivis de soupçons analogues à l'égard des compatriotes, 335.
- Souveraineté*. La souveraineté nationale doit être considérée comme secondaire, 333.
- Spencer (Herbert)*. Ses idées sur l'éducation physique, 209.
— Son influence sur la sociologie américaine, 20 et suiv.
- Sports*. Développement anormal des, 217 et suiv.
— Influence sur l'éducation primaire, 204.
- Sumner (W. G.)*. Sa place dans la sociologie américaine, 19.
— Définit la position de la sociologie, 19.
— Sous l'influence de Spencer, 20.
— Sa conception de la liberté, 25.
— Son attitude vis-à-vis de l'intervention de l'Etat, 25.
— Son pessimisme, 26.
— Son manque de croyance dans les forces téléiques, 27.
- Sûreté*. N'est assurée à aucune nation isolée, 334.
- Tarde (Gabriel)*. Son influence en Amérique, 36.
- Tarifs*. Créés dans l'intérêt des monopoles, 268.
- Tendances natives*. Base sur laquelle on doit échafauder l'éducation, 362.
- Terrains forestiers et miniers*. Passent dans les mains d'une minorité, 230.
- Toynebee Hall*. L'idée trouve des disciples, 54.
- Travail*. Son attitude vis-à-vis de l'instruction professionnelle, 181 et suiv.
— Ses rapports avec la richesse, 229.
- Travail manuel*. Sa dignité doit être reconnue par tous, 196.
— Difficultés à enseigner la dignité du, 200.
- Travailleurs*. Doivent-ils être indépendants ? 184.
- Trusts*. La propriété foncière est la source de leur force, 233.
— Origine de leur puissance, 261.
— Leur influence corruptrice sur la vie américaine, 262.
— Créés artificiellement, 267.
— Se sont acquis la faveur du gouvernement, 266.
- Unité*. Existe dans les affaires plus que dans l'enseignement, 295 et suiv.
- Unité sociale*, 309.
- Vanité*. La forme américaine, 335.
- Veblen (T.)*. Son rapport sur les pratiques malhonnêtes dans les sports, 217.
— Les témoignages qu'il apporte montrent que la richesse menace la libre diffusion du savoir, 296.
- Vérités*. Peut-on les faire prévaloir dans la vie pratique ? 287.
- Versuchsschule*. Son programme, 375.
- Vertus civiques*. Doivent trouver une meilleure application chez l'adulte, 164.
- Ward (Lester F.)*. Croyait aux causes téléiques, 24.
— Ses rapports avec Auguste Comte, 21-28.
- Warner (Amos G.)*. Montra la nécessité d'avoir des œuvres de charité surveillées, 48.
- Washington (G.)*. Sa politique d'isolement, 316 et s.

Washington. Conférence de, 312.

Wilson (Woodrow). Explique les changements de la Société moderne, 261.

Withers (John W.). Adaptation des programmes scolaires aux nécessités de la vie, 161.

Woods (R. A.). Ses rapports avec « South End House », 56.

Vu, le 16 février 1923.

Le Doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris

F. BRUNOT.

Vu et permis d'imprimer,
Le Recteur de l'Académie de Paris,

P. APPELL.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER. — <i>La Sociologie se prépare à faire face aux problèmes de l'éducation en Amérique</i>	15
Peut-on établir un ordre social durable à l'aide de la sociologie ?.	15
La sociologie se propose de profiter de sa présence dans les « collèges » depuis quarante ans pour porter son activité dans les autres domaines.....	16
Un pays neuf demande et adopte plus facilement de nouveaux principes d'ordre social.....	16
Des mesures sans précédents deviennent urgentes par suite du cosmopolitisme américain.....	16
La corruption politique : premier défi.....	17
Les tarifs douaniers : deuxième défi.....	17
Les règles de vie morale tendent à se détacher d'une domination fondée sur l'autorité et la tradition.....	19
Le professeur Sumner limite le domaine de la nouvelle science.	19
La philosophie positive du professeur Ward semble prendre la tête du mouvement sociologique.....	21
Les deux contemporains Sumner et Ward s'accordent à trouver l'origine de la société dans la recherche de la satisfaction d'intérêts	24
Le déterminisme de Sumner.....	24
Le téléisme de Ward.....	24
Devons-nous admettre l'intervention de l'Etat ?.....	25
Sumner répond par la négative.....	25
La réponse de Ward est affirmative.....	28
La place de la sociologie parmi les matières enseignées dans les universités n'est plus contestée.....	29
Cette nouvelle position lui est assurée : 1° par les services du doyen Small et du professeur Giddings.....	29
2° L'« American Journal of Sociology » a contribué à faire entrer la sociologie dans l'éducation.....	30
Les idées sociologiques prennent une forme plus définie.....	30

Le groupe, principal objet d'étude.....	30
L'association tire son origine du « sentiment de l'identité dans l'espèce ».....	31
Certains obstacles limitent la portée des théories sociales...	33
Orientation vers la pratique des théories expliquant l'ordre social.	34
Application aisée de ces théories.....	34
Les conflits et la coopération des « plans sociaux » conduisent à l'action en groupe	35
La société est le résultat d'une extension de conscience....	37
La famille comme clef des règles de bonne vie.....	40
CHAPITRE II. — <i>Les précurseurs de la Sociologie pratique</i>	44
Toute condition sociale ou économique défavorable donne naissance à une organisation destinée à y porter remède.....	44
Une nouvelle base d'action pour la charité.....	47
L'art de donner repose sur des bases scientifiquement établies..	48
Les sentiments de générosité et de patriotisme s'expriment d'une façon plus féconde, grâce à un système de charités organisées...	50
Nous pouvons consciemment façonner un monde meilleur.....	51
Les vices de la société doivent être attaqués « un peu d'ici un peu de là ».....	52
L'idée de « Toynbee Hall » pénètre en Amérique.....	54
Les résultats obtenus à « Hull House » montrent qu'une humanité qui lutte peut s'élever à une condition honorable.	54
Les universitaires s'essaient à devenir les compagnons des travailleurs manuels.....	55
CHAPITRE III. — <i>La Sociologie pénètre à l'Ecole Normale et à la « High-School »</i>	58
Des raisons exceptionnelles facilitent l'admission de la sociologie au nombre des matières du programme des Ecoles Normales.	58
Les Ecoles Normales s'appliquent à « standardiser » l'enseignement de la sociologie.....	60
CHAPITRE IV. — <i>Traits caractéristiques de la Sociologie américaine</i> ...	76
La famille.....	76
Le sujet est abordé par différentes voies.....	76
La monogamie et la question d'un seul idéal moral.....	78
Les manuels de sociologie révèlent un sérieux effort pour établir la morale sur des bases scientifiques.....	79
Réponse du sociologue américain à l'angoissante question du divorce	86
Pauvreté. Paupérisme. Insuffisance mentale.....	91
La pauvreté est affaire d'organisation de la vie.....	91
Intérêt primordial des applications pratiques.....	92
Une porte ouverte sur l'espérance pour le pauvre ambitieux. Ségrégation de l'être en état d'infériorité au point de vue biologique	93
L'enseignement de la sociologie développe un sentiment plus profond de notre responsabilité en ce qui concerne le bien-être, les malheurs et le niveau moral de la communauté.	95
Du respect véritable des masses pour les sciences eugéniques.	95

Le crime	97
Un domaine dans lequel la sociologie américaine est particulièrement en avance.....	97
On apprend aux enfants à faire l'inventaire des êtres humains dont ils seront responsables dès qu'ils auront atteint 21 ans.....	98
Quoique la responsabilité sociale soit particulièrement grave, l'enfant a cependant de nombreuses raisons d'espérer pour la réalisation d'un Etat normal et sain.....	101
La prohibition des boissons alcooliques.....	102
La prohibition américaine stupéfie l'Europe.....	102
L'intervention de la sociologie accélère le mouvement.....	105
Le but de la prohibition : liberté individuelle.....	105
Les Etats européens retardent d'un siècle sur les Etats-Unis	109
L'immigration	110
L'immigrant récemment arrivé est un objet d'exploitation pour le politicien, le capitaliste et le « saloon-keeper »...	110
De nombreux centres de population étrangère peuvent être étudiés à la porte même de l'école.....	111
La politique nationale et internationale est influencée par les caractères nouveaux de l'immigration.....	113
Le problème nègre.....	115
Comparaison entre l'enseignement de la sociologie dans les Ecoles normales et les High Schools, et celui donné dans les Collèges.....	126
La sociologie dans les Collèges.....	126
Les doctrines sociologiques d'après Giddings.....	129
Outlines of sociology par Blackmar et Gillin.....	135
CHAPITRE V. — <i>Sociologie « éducative »</i>	142
Le sociologue demande qu'on fasse confiance à ses efforts pour améliorer l'éducation.....	142
L'activité du sociologue englobe tous les buts de l'éducation traditionnelle et moderne, sociale et individuelle.....	144
L'éducation ne peut plus se passer de l'aide du sociologue.....	145
Le programme de réformes.....	148
Il faut préparer l'enfant à participer de façon intelligente à la vie de son époque.....	148
Jusqu'à quel point sommes-nous instruits ?.....	150
La durée de l'enseignement, l'aménagement de l'école, le traitement des professeurs ne sont plus les questions vitales	152
Les buts de l'éducation lui sont fournis par la sociologie « éducative ».....	154
CHAPITRE VI. — <i>Instruction civique</i>	155
On ne devient pas un citoyen responsable en étudiant des sujets traditionnels et vieillis.....	155
Une nouvelle méthode d'enquête : le « problème des groupes »..	161
Nous prétendons nous baser sur les besoins de l'enfant au lieu d'accepter une dictature d'Etat ou de nous soumettre à la tradition	164
Les vertus civiques et les préceptes de morale enseignés à l'école	

doivent avoir comme résultat un meilleur accomplissement des devoirs civiques chez l'adulte.....	164
CHAPITRE VII. — <i>Enseignement professionnel</i>	166
L'enseignement professionnel s'établit sur des bases sociologiques.....	166
Les écoles dues à la charité ou à des dons, ainsi que celles fondées par l'Etat ou la municipalité, témoignent de la façon nouvelle dont la société comprend ses devoirs envers les membres qui la composent.....	166
La détermination d'éduquer tous les enfants étant prise, il faut rechercher les moyens de parvenir à ce but.....	177
Faut-il accorder l'indépendance au travail et au travailleur?... ..	184
Le sociologue s'oppose à ce que l'instruction professionnelle soit employée comme un instrument dans la guerre des classes....	185
Un enseignement obligatoire de quelques heures par jour pour répondre aux désirs des parents, de l'industrie et de la société..	191
La dignité du travail reconnue par tous, dernière conséquence de l'éducation professionnelle.....	196
CHAPITRE VIII. — <i>Education physique</i>	204
C'est pour le sociologue un domaine attirant.....	204
Certaines forces ont retardé, d'autres ont favorisé son introduction dans nos programmes scolaires.....	205
Rapport de l'éducation physique avec d'autres sujets et avec les auxiliaires de l'école.....	208
L'éducation physique est aujourd'hui considérée comme une force socialisante.....	209
Sports dans les Collèges et Universités.....	215
CHAPITRE IX. — <i>Adaptations à la vie économique</i>	225
La sociologie n'a pas encore passé par l'épreuve suprême.....	225
Les masses cherchent à se renseigner sur l'origine des richesses..	229
La concentration des richesses est une caractéristique de la vie américaine	230
Nos ressources nationales passent entre les mains d'une minorité.	230
Concentration des richesses minières.....	232
L'accaparement des terres, « clef de voûte », du système des trusts'	233
La domination de la puissance d'argent.....	234
CHAPITRE X. — <i>Les problèmes économiques dans la sociologie « éducative »</i>	238
Quels sont les rapports de l'économie politique et de la sociologie.	238
Comment le sociologue conçoit son rôle.....	242
La dilapidation des ressources nationales.....	243
Le gaspillage dans les consommations individuelles.....	246
Le Ministre de l'Instruction publique britannique et le Commissaire américain de l'Instruction publique apportent des preuves à l'appui de notre thèse.....	246
Quels sont les objets de luxe ?.....	247
Ce que coûte l'instruction publique.....	248

Comparaison entre certaines dépenses de luxe et le montant des dépenses d'enseignement.....	249
Les cigarettes et l'instruction publique.....	250
Comparaison entre les consommations individuelles et les dépenses du Gouvernement.....	250
Cette comparaison est encore plus frappante dans les Etats.....	251
Comparaison entre les dépenses américaines et celles des autres nations.....	252
Publicité	254
Son influence prodigieuse sur la consommation.....	254
Le monde des grandes entreprises a fait, de la publicité, une science	256
La publicité semble vouloir ruiner notre vie universitaire..	258
La liberté du consommateur devient une illusion.....	259
Le sociologue envisage l'étude des méthodes commerciales.....	259
« L'ancien ordre de choses change ».....	261
Les sociétés de capitaux ont été inventées pour extraire de la société des revenus non gagnés.....	262
Le monde des affaires et le Gouvernement sont les victimes d'intérêts particuliers.....	265
C'est une question fondamentale pour l'instruction publique...	268
Le problème de la répartition n'est pas résolu.....	268
Les questions les plus troublantes relatives à la répartition relèvent du sociologue et de l'éducateur plutôt que de l'économiste	269
Conséquences de la loi de la rente.....	272
Les progrès réalisés dans les arts appliqués ajoutent une nouvelle force à la loi de la rente.....	274
Nos institutions d'enseignement public peuvent-elles se réorganiser assez vite pour conserver les progrès qu'un âge technique a rendus possibles ?.....	276
Le capital essaie de se protéger aux dépens du travail.....	277
Le brevet d'invention devient un moyen d'accumuler des richesses au lieu d'être un aiguillon pour stimuler le génie.....	279
Les conseils du peuple tout entier seront-ils entendus dans le conseil des gouvernants ?.....	281
Le tarif douanier.....	283
Employé comme instrument de maintien des privilèges.....	283
Notre dette envers le tarif douanier.....	283
Les vérités du domaine intellectuel doivent prévaloir dans la vie pratique.....	287
Les intérêts protégés sentent que la lumière leur serait fatale	289
Le citoyen ignorant accepte le tarif douanier comme un article de foi sacré.....	289
Stabilisation du dollar.....	292
C'est la nécessité urgente de l'heure	292
On a imaginé un instrument pour mesurer les variations de valeur de la monnaie.....	293
Nouvelle preuve du service que l'on peut espérer rendre à la société grâce à un système d'instruction publique modernisé	294

CHAPITRE XI. — <i>La ploutocratie menace la libre diffusion du savoir ..</i>	295
Les sciences sociales sont le principal champ des opérations....	295
Les méthodes du monde des affaires offrent de précieux enseignements aux professeurs.....	303
CHAPITRE XII. — <i>L'Unité sociale.....</i>	309
Une ère de malentendus.....	309
Une civilisation qui s'est trop rapidement développée.....	310
Le désarmement matériel peut-il assurer l'unité ?.....	312
Apprendrons-nous jamais à penser en termes d'humanité ?....	316
Y parvenir serait un signe précurseur de l'avènement de l'esprit d'humanité sur le monde.....	323
L'espoir jaillit éternellement (« Hope springs eternal »)	323
Pour y parvenir, il faut le concours du « patriote ».....	324
Le fait qu'une culture nouvelle plus adaptable passe et repasse les frontières nationales nous porte à croire que l'humanité peut toujours se proclamer souveraine parmi les Nations.....	336
Les valeurs humaines nécessaires aux Nations de demain semblent résider plutôt dans les masses que dans les classes supérieures.	341
Un plan d'action.....	346
CHAPITRE XIII. — <i>L'Education comme fonction sociale.....</i>	350
Le sociologue et l'éducateur dépendent de plus en plus l'un de l'autre	350
Comparaison avec d'autres théories.....	355
Dans quel sens peut-on considérer l'éducation comme une préparation à la vie ?.....	355
Peut-on considérer l'éducation comme un développement ?	360
Une discipline formaliste risque d'engendrer la mesquinerie.	361
Défauts de la théorie de la formation et de la théorie de la récapitulation	365
L'éducation implique une reconstruction continue de l'expérience	368
Parallélisme du développement des théories pédagogiques.....	370
CHAPITRE XIV. — <i>L'Evolution démocratique a réuni dans un seul et même courant l'éducation et la sociologie.....</i>	381
Etat actuel de la démocratie américaine.....	381
La démocratie américaine fait un effort résolu pour réaliser l'idéal démocratique	391
L'expansion de la sociologie appliquée dépend d'une application plus sérieuse des idéals démocratiques d'éducation.....	393
Il faut accorder à la démocratie plutôt plus de confiance que moins	396
L'éducation et la sociologie ont fait cause commune	398
BIBLIOGRAPHIE.....	407
INDEX.....	413

